

LIIKUNTAA OPETTAVIEN LUOKANOPETTAJIEN TANSSIASENTEIDEN JA
KOETUN PÄTEVYYDEN YHTEYS KOULUN TANSSIN OPETUKSEEN

Noora Hämeenaho

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Hämeenaho, N. 2005. Liikuntaa opettavien luokanopettajien tanssiasenteiden ja koetun pätevyyden yhteys koulun tanssin opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikuntaa opettavien luokanopettajien tanssiasenteiden ja koetun pätevyyden yhteyttä koulun tanssin opetukseen määrään ja sisältöön. Koska opetussuunnitelma on ennen määritellyt vain kansantanssit pakolliseksi osaksi opetusta, haluttiin tutkimuksessa selvittää, miten tanssin moninaisuus ja sen eri lajit tulevat esille peruskoulun opetuksessa. Lisäksi opetussuunnitelma on yhteinen sekä tytöille että pojille, joten tutkimuksessa tarkasteltiin sukupuolten välistä eroavaisuutta tanssin opetuksessa.

Tutkimus toteutettiin kyselylomaketutkimuksena, johon osallistui 80 1.-6.-luokkalaisille liikuntaa opettavaa luokanopettajaa ympäri Suomea. Aineisto analysoitiin tilastollisia analyysimenetelmiä käyttäen SPSS-ohjelman avulla. Menetelminä käytettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimia, ristiintaulukointia ja siihen liittyvää χ^2 -testiä muuttujien välisten yhteyksien tarkastelemiseksi. Ryhmien välisten keskiarvojen vertailuun käytettiin t-testiä.

Tulokset osoittivat, että opettajan asenteilla oli yhteys opetustuntien määrään. Mitä myönteisempi opettajan asenne oli, sitä enemmän hän opetti tanssia oppilailleen. Opettajan tanssiharrastuneisuus ja koettu pätevyys olivat yhteydessä opettajan tanssiasenteisiin. Sukupuolten välillä oli merkittäviä eroja tanssin opetuksessa. Naiset olivat kiinnostuneempia tanssista kuin miehet. He harrastivat tanssia enemmän, kokivat itsensä paremmiksi tanssissa ja sen opettamisessa, ja opettivat tanssia enemmän kuin miehet. Koulutanssia järjestettiin keskimäärin 3,4 tuntia vuodessa yhdelle luokalle. Suosituimpia opetettavia lajeja olivat luova tanssi, kansantanssit ja lavatanssit.

Avainsanat: Tanssi, tanssikasvatus, opettajien motivaatio, asenne, koettu pätevyys.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
1 Johdanto	4
1.1 Tanssin opetuksen tärkeys kouluissa.....	5
1.2 Tanssi- ja liikunta-asenteiden merkitys ja niihin yhteydessä olevat tekijät	7
1.3 Tanssiin asennoitumisen sukupuolierot	11
1.4 Koetun pätevyyden ja motivaation yhteys asenteisiin	12
1.5 Koulutuksen yhteys asenteisiin	15
1.6 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet	17
1.7 Tutkimusongelmat.....	18
2 Metodit	20
2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston kerääminen.....	20
2.2 Kyselylomake	21
2.3 Tutkimuksessa käytettyjen mittareitten tekeminen.....	22
2.4 Aineiston analysointi.....	23
3 Tulokset	25
3.1 Tanssiasenteet.....	26
3.2 Opettajien kokemuksia koulutanssista	27
3.3 Harrastuneisuuden, koetun pätevyyden, asenteiden ja tanssinopetuksen väliset yhteydet	28
3.4 Sukupuolten väliset erot.....	31
3.5 Koulutuksen ja iän yhteys tanssiasenteisiin ja opetukseen	33
4 Pohdinta.....	34
4.1 Tulosten yhteenveto	34
4.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa	36
4.3 Jatkotutkimusaiheita	38
Lähteet.....	39
Liite 1. Kyselylomake (tutkimuksessa mukana olleet osiot) ja vastausjakaumat	44

1 Johdanto

Tanssia pidetään Suomessa yhtenä liikunnan osa-alueena ja kouluissa sen opettamisesta vastaavat pääasiassa liikunnan opettajat. Tanssin opetuksen määrä peruskouluissa on pitkälti yhteydessä opettajan omiin kokemuksiin ja valintoihin sekä siihen, mitä asioita hän pitää opetuksessaan tärkeänä. Koska opetussuunnitelmat antavat kouluille vapauden opetuksen suunnitteluun, voi liikunnan eri sisältöjen painottaminen vaihdella kouluittain huomattavastikin. Nykyinen peruskoulun opetussuunnitelma (POP, 2004) määrittelee tanssin, musiikki- ja ilmaisuliikunnan yhdeksi keskeisistä liikunnan opetussisällöistä. Näiden tavoitteena on kehittää motoristen taitojen lisäksi oppilaan itseilmaisua ja liikumista rytmin ja musiikin mukaan. (POP, 2004: 160)

Opetussuunnitelma on muuttunut vuosien kuluessa tarkasti ohjeistavasta oppaasta vapauksia antavammaksi opetuksen suunnittelun ohjaajaksi. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa liikuntalajit määriteltiin tarkasti. Tanssi luettiin kuuluvaksi osaksi voimistelua yhdessä perus-, teline- ja välinevoimistelun kanssa. Peruskouluissa tuli opetussuunnitelman mukaan painottaa eniten voimistelun opettamista. Esimerkiksi voimistelun ja tanssin osuus tytöillä oli jopa kolmasosa liikunnan kokonaistuntimäärästä ja pojilla neljäsosa (POP, 1985: 175 - 179).

1990-luvulla opetussuunnitelmasta poistettiin tarkempi liikuntalajien määrittely, ja yleiseksi liikunnan tavoitteeksi nousi elinikäisen liikuntainnon herättäminen ja myönteisen liikunta-asenteen omaksuminen (POP, 1994: 107). Samalla liikunnan tuntimääriä vähennettiin peruskoulun yläasteella, ja ala-asteella liikunnalle rajattiin tilaa keskimäärin kaksi vuosiviikkotuntia kullekin luokalle. Lisäksi koulukohtaisesti annettiin mahdollisuus jakaa kaksi vuosiviikkotuntia neljän eri taideaineen kesken. Kouluille annettiin siis vapauksia painottaa eri taideaineita koulun itsenäisen päätöksen mukaisesti. Koska vuoden 1994 opetussuunnitelma määritteli keskeisiksi tavoitteiksi vain uimataidon oppimisen sekä kansalliseen liikuntakulttuuriin tutustumisen (mm. kansantanssit), jäi opettajalle vapauksia opettaa monipuolisesti eri liikuntalajeja parhaaksi katsomallaan tavalla.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on palattu takaisin tarkempaan tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen määrittelyyn, mutta sisällöllisesti opettajalle annetaan vielä paljon vapauksia opetussisällön suunnittelussa. Opetussuunnitelmassa puhutaan musiikki- ja

ilmaisuliikunnasta sekä tansseista yhtenä keskeisenä osa-alueena sekä vuosiluokkien 1 - 4 että 5 - 9 kohdalla. Kuvaus hyvästä oppimisesta, jonka mukaan 4. luokan päätyttyä oppilaan tulisi ”osata ilmaista itseään liikunnan avulla ja liikkua rytmin ja musiikin mukaan” (POP, 2004: 160) ohjaa opetustavoitteita. Opettajalla on halutessaan mahdollisuus opettaa eri tanssimuotoja tai musiikkiliikuntaa melko paljonkin tai jättää opetus vähäiseksi vedoten vähäiseen liikuntatuntien määrään. (POP, 2004: 159 -162).

1.1 Tanssin opetuksen tärkeys kouluissa

Peruskoulun liikuntakokemukset ovat tärkeä osa lapsen kasvatusta, ja niillä on tutkitusti myös myönteisiä vaikutuksia lapsen terveyteen, liikunnalliseen pysyvyyteen ja yleiseen hyvinvointiin (Harrison, 1998). Monelle lapselle liikuntatunti voi olla ainoa hetki ilmaista tunteita, ajatuksia ja ideoita (Purcell, 1994: 4), ja tanssikasvatuksella olisi mahdollisuus vastata tähän haasteeseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa liikunnasta puhuttiin luovan itsensä ilmaisemisen ja esteettisten kokemusten mahdollistajana (POP, 1994: 107).

Perusopetuksen liikunnanopetus on monipuolista, mutta vähäisten tuntien takia yleiseen liikuntaohjelmaan kuuluu kuitenkin varsin vähän tanssia. Luukko (1999) kirjoittaa, miten lukiossa tanssin kasvatuksellisuus ja taiteellinen merkitys on alkanut saada tukea opetushallituksen kehittäessä tanssidiplomin kautta. Monissa kouluissa tarjotaan vapaaehtoisia koulun jälkeisiä tanssikerhoja, mutta usein esimerkiksi poikien tanssillinen kasvatus jää kovin vähäiseksi. Koulun musiikkiliikunnan, tanssin ja voimistelutuntien tärkeyttä onkin korostettu, sillä niiden avulla voidaan kehittää ketteryyttä ja rytmikykyä, jotka ovat olennaisia ominaisuuksia kaikissa liikuntamuodoissa. (Luukko, 1999.)

Purcell (1994) erittelee tanssin tärkeyttä seuraavasti: Tanssi poikkeaa muista liikunnassa opetettavista lajeista luovuutensa vuoksi. Monet muut lajit ovat hyvin funktionaalisia, joten tanssi tasapainottaa opetusta tältä osin. Tanssin avulla lapsi oppii käyttämään opittuja liikemalleja myös eri tavoin, eri merkityksissä, ja hän käyttää kehoaan ilmentämiseen ja kommunikointiin. Lapsen synnynnäinen luovuus pääsee kehittymään ja tanssin avulla lapsi rohkaistuu keksimään uusia tapoja liikkua, ja näin ollen oppii ymmärtämään itseään ja muita paremmin. Tanssi koetaan erityisen hyödylliseksi välineeksi ilmaisutaidon opettelemisessa. Tanssi opettaa vaihtoehtoisen tavan ilmaisemi-

seen ja kommunikointiin tavanomaisista kirjoittamisesta, puhumisesta, taiteesta, musiikista ja teatterista poiketen. Se lisää mahdollisuuksia esiintyä, tarkkailla, luoda ja keskustella liikkeestä. Tanssiliikkeitä keksiessä mielikuvitus, luovuus ja päätöksentekokyky kehittyvät. Tanssiessa ja luovasti liikkuesssa oppilas jakaa luomiskokemuksensa muiden oppilaitten kanssa. Hän oppii havaitsemaan ulkoisia asioita uudesta näkökulmasta. ”Pilvet saattavat näyttää erilaisilta, kun on ensin itse esittänyt pilveä”. Myös opettaja oppii paljon erilaisia piirteitä oppilaistaan. (Purcell, 1994: 5, 7)

Tanssin tärkeyttä lapsen kehityksen kannalta on korostettu useissa teoksissa. Anttila (1994) on koonnut kirjassaan useita tanssin avulla kehitettäviä alueita. Tanssin kautta tähdätään erityisesti yleisen motorisen kehittymisen tukemiseen (Anttila, 1994: 18 - 19). Holopainen (1990: 26 - 29) lainaa Hirtziä (1977) ja Winteriä (1981) listatessaan tutkimuksessaan useita motoriseen suoritukseen tarvittavia osatekijöitä, joiden kehittämisen on todettu parantavan oppimista ja joita voidaan kehittää tanssin ja voimistelun avulla. Näitä ovat mm. kinesteettinen erottelukyky, avaruudellinen orientoitumiskyky, rytmikyky, reaktiokyky, tasapaino, yhdistelykyky, muuntelu- ja sopeutumiskyky (Holopainen, 1990: 26 - 29).

Myös Simmons (1997) on tutkinut tanssin edistävän oppimiskykyä. Simmons tutki tanssin vaikutuksia oppilaisiin usean vuoden ajan. Hän käytti tanssitunneilla monipuolisesti eri strategioita: yhteisöllistä oppimista, parityöskentelyä, jaettua johtamista ja hyödynsi useita erilaisia koulun teemoja tanssimiseen. Näiden opetusstrategioiden avulla oppilaat kokivat onnistumisia, heidän itsetuntonsa ja myönteinen käsitys itsestään parantuivat, he oppivat ottamaan vastuuta teoistaan ja arvostamaan sekä omia että toisten tekemisiä sekä huomioimaan jokaisen ideat, tunteet ja työpanoksen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tanssi edesauttaa lapsen oppimiskykyä, edistää parempien suoritusten ja numeroiden saamista, auttaa oppimaan muita aineita, kehittää tuotteliaisuutta ja ymmärtämistä, opettaa kriittistä ajattelua, valmistaa nuoria työskentelemään, ja vähentää poissaoloja. Monipuolisuutensa vuoksi tanssin avulla voidaan kehittää myös sosiaalisia taitoja, koordinaatiota ja motivoida oppilaita liikkumaan (Nakra, 2000; Nieminen, 2001).

Tanssi toimii myös hyvänä fyysisenä ja aerobisena harjoituksena sekä kehittää koko kehon toimintaa (Nakra, 2000). Myös opiskelijat pitävät tanssia hyvänä kunto- muotona, rentouttavana ja terveyttä edistävänä tekijänä (Hännikäinen & Randelin, 2001).

1.2 Tanssi- ja liikunta-asenteiden merkitys ja niihin yhteydessä olevat tekijät

Tanssin suosio on kasvanut viime vuosikymmenillä, ja tanssikäsitykset ovat muuttuneet myönteisimmiksi muun muassa tanssimeidan ja viihteen ansiosta. Monipuolisuutensa ansiosta tanssia voidaan pitää kulttuurisena, esteettisenä ja vapaa-ajan harrastuksena. Tanssia kohtaan on kuitenkin myös paljon kielteisiä asenteita, mikä on hidastanut tanssin täydellistä hyväksymistä kasvatuksellisenä opetusmetodina. (Kraus & Chapman, 1981: 343 - 344)

Asenteilla on merkittävä rooli opetuksessa ja asenteiden muodostumiseen vaikuttavat useat eri tekijät. Asenteita liikunnanopetusta kohtaan on tutkittu jonkin verran (Carney & Chedzoy, 1998; Katene, Faulkner & Reeves, 2000; Kulinna & Silverman, 2000), ja esimerkiksi Kulinna & Silverman (2000) osoittivat kuinka tärkeä rooli opettajan asenteilla on opetuksessa. He tutkivat opettajan asenteita fyysisen aktiivisuuden ja kuntoilun opettamista kohtaan ja huomasivat, että eri kouluasteiden opettajien asenteiden välillä oli havaittavissa eroja. Ala-asteen opettajat pitivät tärkeimpinä liikunnan tavoitteina opettaa motorisia ja sosiaalisia taitoja, kun taas yläasteen ja lukion opettajat pitivät omaehtoisen aktiivisen elämäntavan löytämistä ja kuntoilun opettamista tärkeimpänä. Myös opetussuunnitelman eroavaisuuksilla koettiin olevan vaikutusta siihen, miten opettajat suhtautuivat fyysiseen aktiivisuuteen ja kuntoiluun.

Oppilaitten asenteet olivat yhteydessä sekä opettajan motivaatioon että muiden oppilaiden toimintamotivaatioon ja sitä kautta oppilaiden motoristen taitojen edistämiseen (Holopainen, 1991: 95). Hardingin ym. (ks. Nieminen, 1998: 42) mukaan opettajan myönteinen asennoituminen jotakin asiaa kohtaan voi muuttaa oppilaan asennetta myönteisemmäksi, jos opettaja-oppilassuhde on myönteinen. Näin motivointi muistuttaa oravanpyörää. Opettaja motivoi oppilaitaan, ja motivoituneet oppilaat motivoivat opettajaa. Holopaisen (1991, 95) tutkimuksessa oppilaiden toimintamotivaatiota lisäsivät mieluisat kokemukset tunneilla ja edistivät sitä kautta heidän motorista taitavuuttaan. Epämieluisat kokemukset puolestaan alensivat motivaatiota, mikä ilmeni kielteisenä asennoitumisena lajiin.

Englannissa tehdyssä tutkimuksessa tutkittiin viimeistä vuotta opettajaksi opiskelevien liikuntaharrastuneisuuden yhteyttä heidän asenteisiinsa liikunnan opettamista kohtaan. Tutkimus osoitti, että liikunnallisesti aktiivisimmilla oli huomattavasti myönteisemmät asenteet opettaa liikuntaa kouluissa ja aikaisemmalla liikuntakokemuksella

oli myönteinen pitkäaikainen vaikutus liikunnanopetusasenteeseen. (Katene, Faulkner & Reeves, 2000)

Aikaisemmillä kokemuksilla oli tutkimuksien mukaan vaikutusta myös koettuun opetuspätevyyteen (Carney & Chedzoy, 1998; Nieminen, Varstala, Hännikäinen & Suni, 2003). Carney & Chedzoy (1998) selittivät tämän mm. sillä, että opiskelija saa vaihtoehtoisia näkemyksiä ja vertailupohjaa opiskeluaikana opetukselle asioille niistä kokemuksista, joita hänellä on omilta liikuntatunneiltaan ja nuorena harrastetun urheilun parista. Näistä muodostuu mm. uskomukset siitä, mitä ja miten liikuntatunneilla tulisi opettaa. Brumbaughin (ks. Carney & Chedzoy, 1998) mukaan aikaisemmat kokemukset vaikuttivat myös lajivalikointiin liikuntatunneilla.

Liikuntaharrastuneisuutta on puolestaan selitetty mm. myönteisellä fyysisellä minäkäsityksellä (vartalon esteettisyys, fyysinen kunto, liikunnallinen pätevyys ja fyysinen voima) (Fox, 1997; Holopainen, 1991: 97; Sonstroem, 1997). Myös Faulkner ja Reeves (2000) ovat tutkineet fyysisen minäkäsityksen ja asenteen vaikutusta liikunnan opettamiseen. Tulokset osoittavat, että myönteisimmät asenteet liikunnanopettamista kohtaan oli niillä, joiden fyysinen minäkäsitys oli positiivinen. Erityisesti ne opettajaopiskelijat, joilla oli myönteisin asenne liikunnanopetusta kohtaan, tunsivat itsensä päteviksi ja hyviksi liikunnassa. Myös alhaisemmat pätevyyden kokemukset saattavat olla seurausta aikaisemmista kielteisistä liikuntakokemuksista ja tämä vaikuttaa, että asenteet liikunnanopettamista kohtaan eivät olleet kovin myönteisiä.

Varsinaisia tanssiin ja tanssinopetukseen liittyviä kokemuksia ja asenteita on tutkittu melko vähän. Liikunnanopettajien tanssiasenteita ja kokemuksia ovat tutkineet mm. Hännikäinen & Randelin (2001), Nieminen (2001) ja Nieminen & Varstala (2000). Niemisen (2001) tutkimuksessa tutkittiin mm. työssä olevien liikunnanopettajien käsityksiä heidän tanssitaidoistaan ja heidän asenteitaan tanssia kohtaan sekä miesten ja naisten arvioiden ja asenteiden eroja. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajan motivaatiolla ja asenteilla oli vaikutusta sekä oppilaitten tanssiasenteisiin että tanssin opetuksen sisältöön ja laajuuteen. Tutkimus osoitti, että opettajan oma tanssiasenne heijasti hänen käsitystään oppilaiden tanssiasenteista: mitä myönteisempi opettajan oma asenne oli, sitä myönteisemmäksi hän arvioi oppilaittensa asenteet tanssia kohtaan. Etenkin miesopettajat pitivät poikien asennetta tanssiin kielteisenä, ja he pitivät poikien motivoimista lajiin vaikeana. (Nieminen 2001)

Liikunnanopiskelijoiden tanssiasenteita tutkivat mm. Hännikäinen ja Randelin (2001), joiden tutkimuksessa liikunnanopiskelijat suhtautuivat yleisesti myönteisesti

erityisesti taidetanssiin. Taidetanssia pidettiin hyvänä painonhallintamuotona ja vastapainona arkiselle aherrukselle. Niemisen (2001) tutkimuksessa liikunnanopiskelijat pitivät paritansseja tärkeimpinä tanssimuotoina. Niemisen mukaan sosiaalisen paritanssin opetus onkin vahvassa asemassa erityisesti yläasteilla ja lukioissa. Sen sijaan taidepäinnotteisena ilmaisumuotona tanssia käytetään harvoin, varsinkin jos opettajalla ei ole suurempaa kiinnostusta ja koulutusta tanssiin. (Nieminen, 2001) Vastaavasti Tsekeissä tehdyssä tutkimuksessa oppilaat pitivät parempina esimerkiksi rock- ja country-tansseja kuin sosiaalisia tansseja (Frömel, Stratton, Vasendova & Pagrazi, 2002).

Niemisen ja Varstalan (2000) kyselytutkimuksessa selvitettiin 1990-luvulla liikunnanopettajaksi valmistuneiden mielipiteitä ja kokemuksia tanssinopetuksesta sekä heidän arviotaan omista tanssitaidoista sekä tanssiasenteitaan. Tutkimukseen osallistui 180 mies- ja naisliikunnanopettajaa, joilla oli keskimäärin kuuden vuoden työkokemus. Naisopettajilla oli yleisesti myönteisempi asennoituminen tanssiin kuin miesopettajilla. Naisopettajilla oli myös laajempi tanssitausta, ja he olivat suorittaneet enemmän tanssiin liittyviä vapaavalintaisia kursseja kuin miesopettajat. Suurin osa naisopettajista arvioi opetustaitonsa hyväksi lavatansseissa, rytmiikassa, kansantansseissa ja nuorisotansseissa. Miesopettajat pitivät itseään hyvinä vain sosiaalisten tanssien opetuksessa (lavatanssien ja vanhojen tanssien opetuksessa) sekä rytmiikassa. Luovan ja modernin tanssin opetustaitoja piti hyvänä alle puolet naisopettajista. Miehistä alle 5 % koki pystyvänsä opettamaan luovaa tanssia ja 1 % modernia tanssia. Kaikista vastanneista vain 13 % ilmoitti tanssin olevan vahvuusalueensa. Tutkimuksessa oli myös huomattavaa, että tanssipedagogiikan erikoistumisopintoja suorittaneilla (10 %) oli monipuolisempi kuva tanssista ja myönteisempi asenne tanssia kohtaan. Lisäksi he kokivat tanssin tärkeämpänä liikuntamuotona kuin muut opettajat.

Opetusmetodeilla on myös tutkittu olevan vaikutusta oppilaitten tanssiasenteiden muodostumiseen. Tsekeissä tehdyssä tutkimuksessa (Frömel ym., 2002) tutkittiin opetusmetodeitten vaikutusta yläasteen ja lukion oppilaiden asenteisiin ja aktiivisuuteen tanssitunneilla. Eri opetustyyliellä oli vaikutusta aktiivisuuden määrään ja intensiteettiin, ja esimerkiksi ongelmanratkaisumenetelmätunneilla oppilaat suhtautuivat opetukseen myönteisemmin kuin muilla tunneilla. Myös musiikinvalinnalla oli vaikutusta oppilaitten tanssiasenteisiin. Tutkimuksen tulokset saatiin analysoimalla aktiivisuuden määrää, intensiteettiä ja asennetta tanssitunneilla, joilla opetettiin eri menetelmillä eri tanssityylejä. Opetustyyleinä käytettiin suoraa, opettajajohtoista opetustyyliä sekä ongelmanratkaisua. Opetettavina tansseina olivat country, rock'n roll sekä sosiaaliset pari-

tanssit. Tulokset osoittivat, että opetusmenetelmällä ei koettu olevan huomattavaa merkitystä intensiivisyyteen. Tanssimuodolla oli puolestaan suuri vaikutus sykkeen pysymiseen korkealla. Opetustyyllillä oli puolestaan huomattava vaikutus aktiivisuuteen, kun mitattiin askelten kokonaisuutta. Countryssa oli huomattavasti enemmän askelia kuin muissa tansseissa. Suorassa opetustyyllissä oli enemmän askelia.

Opetustyyllillä oli suuri vaikutus asenteisiin. Ongelmanratkaisutunneilla oppilaat olivat huomattavasti myönteisempiä. Myös rock ja country koettiin myönteisemmin kuin sosiaaliset tanssit. Tutkimus osoitti, että sekä opetustyyli että muoto voivat vaikuttaa intensiteettiin ja aktiivisuuden määrään. Voitiin myös havaita, että vaikka country oli aktiivisinta (eniten askeleita), siinä oli pienin intensiteetti (syke matalimpana). Se oli siis aktiivisin tanssi, mutta vähiten intensiivinen. Sosiaaliset tanssit koettiin tylsimiksi, mutta ne olisi voitu kokea toisin, jos olisikin opetettu salsaa, merenqueta jne. Myös ikä ja musiikkivalinnat saattoivat vaikuttaa oppilaitten asenteisiin. (Frömel ym., 2002)

Macaran ja Alvesin (1997) pilotti-tutkimuksessa tutkittiin 4-6-vuotiaiden lasten harjoittelumotivaatiota tanssissa suhteessa tanssin merkitykseen lapsille. Tilanteet olivat organisoituja, ja aiheet vaihtelivat eri tanssi- ja musiikkityylien välillä. Lasten reagoitua erilaisiin musiikkeihin tarkkailtiin videolta. Tutkimuksessa ilmeni, että lapset liittivät automaattisesti tietynlaiset liikkeet tietynlaiseen musiikkiin. Esimerkiksi klassinen musiikki liitettiin baletin omaisiin liikkeisiin. Liikkeet lasten välillä puolestaan vaihtelivat suuresti. Lasten reagoitua kaikenlaiseen musiikkiin oli innostunut. Itse he eivät osanneet määrittellä, miksi he halusivat harjoitella tanssia. Osa kertoi syyksi vanhempien tahdon, osan mielestä se kuului lasten harrastuksiin. Osa pitikin tanssia vain lasten harrastuksena, sillä he eivät olleet koskaan nähneet aikuisten tanssivan. (Macara & Alves, 1997)

Iällä on tutkittu olevan vaikutusta asennoitumiseen etenkin liikunnan opetusta kohtaan (Varstala, 1996: 95). Esimerkiksi ikääntyvillä, yli 55-vuotiailla naisliikunnanopettajilla on havaittu alentunut työkyky (Parkatti, 1994). Varstalan (1996) tutkimuksessa on myös todettu, että yli 50-vuotiaiden liikuntatunneilla oppilaat liikkuvat jopa 12 % vähemmän opetusajasta kuin nuorempien opettajien tunneilla. Myös liikedemonstroiminen väheni vanhempien opettajien tunneilla. (Varstala, 1996: 61, 95)

1.3 Tanssiin asennoitumisen sukupuolierot

Sukupuoli on yksi merkittävistä tanssiasenteisiin vaikuttavista tekijöistä. Sukupuolisteereotypiat liittyvät uskomuksiin, joita liitämme naisten ja miesten ominaisuuksiin ja niiden johdattelemana määrittelemme tiettyjen roolien tai toimintojen sukupuolisopivuuden. (Berg, 2003) Sukupuolisteereotyypiset vaikutteet on usein peräisin vanhemmilta (Xiang ym., 2003). Vaikka Luken ja Sinclairin (1991) tutkimuksessa sekä tytöt että pojat raportoivat lähes samanlaisia asenteita koululiikuntaa kohtaan, viittaa Pirinen siihen (ks. Berg, 2003: 21), että useisiin urheilulajeihin on yleisesti sisäänkirjoitettuna sukupuoli; käsitys miehille ja naisille sopivana pidetystä ruumiinkäytöstä. Esimerkiksi tanssi nähdään yleensä tyttöjen lajina (Lee, Fredenburg, Belchen & Cleveland, 1999). Suomessa jo hyvin pienillä pojilla on käsitys siitä, etteivät pojat tanssi. Tanssi on leimattu naiselliseksi toiminnaksi, mikä ei sovi raavaan miehen toimintaan. (Ylönen, 2003) Tanssia harrastavia miehiä on huomattavasti vähemmän kuin naisia. Tanssilajeista ainoastaan kansantanssi on tanssimuoto, jossa miehiä on lähes puolet harrastajista. (Niemi, 1998: 64 - 65).

Leen ym. (1999) tutkimuksessa tutkittiin 5.-luokkalaisten lapsia, jotka olivat sisäistäneet stereotyyppisen ajattelun kahden eri sukupuolen lajeista, koripallosta ja tanssista. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miksi lapsi ei halua kokeilla sellaisia lajeja, jotka hän näkee vastakkaisen sukupuolen lajiksi. Tytöt eivät osallistuneet koripalloon, koska heidän mielestään oli muitakin tärkeämpiä lajeja, joihin aikansa halusivat käyttää. Samalla he kuitenkin pelkäsivät epäonnistumista ja nolatuksi joutumista, jos he pelaisivat koripalloa. Poikien asenne tanssia kohtaan oli puolestaan suoraan verrattavissa yleiseen stereotyyppiseen käsitykseen, jonka mukaan tanssi ei ole sopivaa pojille. (Lee, 1999.)

Mäkisen (2003) tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välisistä tanssiasenteista kävi ilmi, että tytöt suhtautuvat yleisesti tanssiin positiivisemmin kuin pojat. Tytöt pitivät tanssia viisaampana, tärkeämpänä, hauskempana, hyödyllisempänä ja nykyaikaisempänä kuin pojat. (Mäkinen, 2003: 52 - 65) Myös Holopaisen (1983: 88, 90) tutkimuksessa pojat eivät pitäneet tanssista eivätkä musiikkiliikunnasta. Epämieluisuuden syitä olivat yleisimmin alemmuuden tunne sekä omien kykyjen heikkous. Sarjen (2001) kokeilussa myönteisimmin tanssiin asennoituivat ne tytöt, jotka muutenkin asennoituivat erittäin myönteisesti koulutyöhön, osallistuivat aktiivisesti luokassa ja menestyvät hyvin teoreettisissa aineissa. Puolestaan ne, jotka menestyivät heikommin ja olivat muutenkin

vetäytyviä eivätkä harrastaneet liikuntaa vapaa-ajalla, eivät innostuneet tanssista. Pojista eniten tanssista innostuivat puolestaan ne, jotka olivat vähemmän innostuneita koulutyöstä, vilkkaita johtajapersoonallisuuksia, jopa ”häiriköitä”. Pojat jotka osallistuivat muuhun koulutyöhön hyvin, olivat varauksellisia tanssin suhteen. Myös ne pojat, jotka eivät tykänneet muistakaan harrastuksista, eivät innostuneet tanssista. (Sarje, 2001)

Niemisen, Varstalan, Hännikäisen ja Sunin (2003) tutkimuksessa ilmeni, että miesliikunnanopettajaopiskelijoiden asennoituminen tanssiin on yleisesti melko myönteistä erityisesti koulutuksen tarjoaman tanssitarjonnan takia. Miehet olivat myös halukkaita sisältämään tanssinopetus liikuntatunneille. Tanssinopetusta toivottiin koulutukseen jopa lisää.

1.4 Koetun pätevyiden ja motivaation yhteys asenteisiin

Koetun pätevyiden on tutkittu olevan merkitsevästi yhteydessä asenteisiin ja motivaatioon sekä opetuksessa että lajin harrastamisessa. (Carson, 2003; Fox, 1997; Katene ym., 2000) Omien taitojen kokeminen vaikuttaa yleisesti aiheeseen asennoitumiseen ja motivaatioon (Ruohotie, 1998: 34). Opettajan omat tanssitaidot ja tanssin opetustaidot ovat myös selvästi yhteydessä tanssin opettamisen motivaatioon ja asenteeseen. Holopaisen (1991: 96) tutkimuksen mukaan jopa 20 % opettajista piti tanssin ja voimistelun opettamista epämieluisana, sillä eivät oman arvionsa mukaan osanneet lajia riittävästi. Vuonna 1999 tehdyn kyselyn mukaan tanssin vahvaksi osa-alueeksi kokivat vain 13 % opettajista. Kuitenkin 40 % opettajista piti tanssia tärkeänä osana koululiikuntaa. (Nieminen, 2001)

Koettu pätevyys liittyy usein itsetuntoon, ja onkin tutkittu, että korkean itsetunnon omaavat pitävät itseään myös tärkeinä ja kokevat itsensä hyviksi tekemisissään (Fox, 1997). Liikunnan merkitystä fyysiseen minäkuvaan ja itsetuntoon on tutkittu paljon, ja on löydetty selkeät yhteydet esimerkiksi liikuntaharrastuneisuuden ja koetun liikunnallisen pätevyiden välillä (Katene ym., 2000; Faulkner & Reeves, 2000). Holopaisen (1991: 97) tutkimuksessa korkein minäkäsitys ja koettu fyysinen pätevyys oli niillä, jotka harrastivat säännöllisesti liikuntaa. Fyysisen koetun pätevyiden on todettu myös korreloivan liikehallintakyvyn kanssa. (Holopainen, 1991: 9) On siis oletettavissa, että

myös tanssin harrastaja pitää itseään fyysisesti pätevänä lajissaan, ja on tätä kautta motivoituneempi ja myönteisemmin asennoituva lajiin kuin tanssia harrastamaton.

Fox (1997) pitää itsensä hyväksymistä läheisesti yhteydessä tiedostettuun ja tiedostomattomaan minäkäsitykseen. Hänen mukaansa henkilö voi olla täysin tietoinen vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, mutta silti hän voi arvioida itsensä huonoksi. Hän voi sijoittua matalalle koetun minäkäsityksen skaalassa mutta silti määrittellä itsensä korkealle itsetunnon ja fyysisen itsetunnon skaalassa. (Fox, 1997) Vertaisryhmän palautteella on kaikista suurin vaikutus koettuun pätevyYTEEN, mutta liikunnassa opettajan palaute on lähes yhtä vahvassa asemassa oppilaan koetun pätevyYDEN muodostamisessa. (Cole, 1991)

PätevyYDEN kokeminen on tärkeää myös tehtävän nauttimisen kannalta (Brumbaugh ks. Carney & Chedzoy, 1998). Carneyn & Chedzoyn (1998) tutkimuksen mukaan opettaja opiskelijat uskoivat pystyvänsä opettamaan niitä asioita, joissa he arvioivat itsensä hyväksi. Williamsin (1979) tutkimuksen mukaan esimerkiksi voimistelun opettaminen aiheuttaa eniten päänvaivaa ja ongelmia opettajille. Useat liikuntaa opettavat peruskoulun opettajat tunsivat itsensä epävarmoiksi liikunnan opettamisessa ja olivat tietämättömiä liikunnan tarjoamista mahdollisuuksista. Carneyn ja Chedzoyn (1998) tutkimukseen osallistuneista jopa 15 % koki olevansa kykenemättömiä opettamaan tanssia. 29 % kyselyyn vastanneista koki pystyvänsä opettamaan tanssia hyvin. (Carney & Chedzoy, 1998.) Luke & Sinclair (1991) raportoivat tutkimuksessaan, että ne oppilaat, jotka kokivat itsensä hyväksi liikunnassa, valitsivat liikunnan vapaavalinnaisena, ja ne, jotka kokivat itsensä huonoksi, eivät valinneet sitä. On siis todennäköistä, että vapaavalintaisia tanssikurssejakin valitsevat sellaiset oppilaat, jotka kokevat itsensä jo entuudestaan hyväksi siinä lajissa.

Ihmiset ovat usein motivoituneet toimintaan, jossa on todennäköistä kokea myönteisiä kokemuksia pätevyYdessä ja arvostuksessa. Tätä selittää esimerkiksi Harterin teoria (ks. Biddle, 1997), jonka mukaan yksilö on motivoitunut sellaisiin tehtäviin, joissa hänen kykynsä tulevat esille. Alhaisen koetun pätevyYDEN on puolestaan havaittu alentavan motivaatiota tehtävän suorittamiseen. (Biddle, 1997.) Hyvällä itsetunnolla on koettu olevan yhteys korkeaan motivaatiotasoon, haastavien tehtävien suorittamiseen, korkeiden tavoitteiden asettamiseen ja sitkeyteen tavoitteiden saavuttamisessa (Schwarzer, 1992).

Korkeaa motivaatiota liikuntaan luonnehditaan korkealla tehtävä- ja egosuuntautuneisuudella sekä korkealla koetulla pätevyYdellä. Esimerkiksi liikuntatunneilla moti-

voituivat parhaiten sellaiset oppilaat, jotka olivat fyysisesti aktiivisia, uskoivat omiin liikuntakykyihinsä ja olivat itse yleensäkin motivoituneita liikkujia (Wang ym., 2002). Vanhempien asenteilla ja uskomuksilla lapsen kykyihin on myös todettu olevan merkittävä vaikutus lapsen motivaatioon etenkin liikunnassa (Xiang ym., 2003). Myös liikunnanopettajien koettu pätevyys on tutkitusti yhteyttä heidän motivaatioonsa (Carson, 2003).

Martin, Kulinna, Eklund ja Reed (2001) raportoivat, että sellaiset opettajat, jotka uskoivat enemmän kykyihinsä suoritua tietystä tehtävästä, jotka olivat myönteisesti asennoituneita tehtävää kohtaan tai jotka kokivat, että muut opettajat tai oppilaitten vanhemmat odottivat heiltä tehtävän suorittamista, ilmoittivat vahvat aikomuksensa suoritua tehtävästä. Tätä selittää myös mm. Banduran pystyvyysteoria (self-efficacy), jonka mukaan omiin kykyihin luottaminen on vahvasti yhteydessä henkilön kykyyn selviytyä tilanteista (Bandura, 1977). Suunnitellun toiminnan teorian (theory of planned behavior) mukaan aikomuksiin vaikuttavat henkilön uskomuksista ja arvioista muodostunut asenne sekä sosiaalisen ympäristön ja käyttäytymiseen kohdistuvien asenteiden seurauksena kehittyneet koetut normit. Lisäksi käyttäytymisaikaiseen eli intention ja käyttäytymiseen itseensä vaikuttaa henkilön oma pystyvyysodotus, eli hänen oma näkemyksensä kyvyistään toteuttaa tietty toiminto halutun tavoitteen saavuttamiseksi. (Ajzen, 1985) Näin ollen esimerkiksi opettajalla, joka uskoo pystyvänsä opettamaan tanssia, on vahvemmat aikomukset opettaa sitä, ja tällöin hänen on myös todennäköisempää onnistua siinä.

Koettuun pätevyyteen ja työmotivaatioon voi vaikuttaa myös väsymys. Ne, joilla on paljon työuupumusta, kokevat yleisesti tavoitteet vaikeiksi ja epätodennäköisemmin saavutettaviksi kuin ne, joilla esiintyy vähemmän työuupumusta. (Pöyry ym., 2001) Myös paineen alla työskentelyn on koettu kumoavan koetun pätevyyden tuoma motivaatio. Itsemääräämisoikeus toimiikin yleensä tärkeämpänä motivoijana kuin koettu pätevyys. (Goudas ym., 1995). Itsenäisyyden kokeminen ja tehtäväsuuntautunut imapiiri selittivät myös merkittävää työpanosta, liikuntatunnista nauttimista ja koettua pätevyyttä liikuntatunnilla (Wallhead & Ntoumanis, 2004)

1.5 Koulutuksen yhteys asenteisiin

Opettajan pätevyyden kokemuksiin pystytään vaikuttamaan opettajakoulutuksella, ja onkin tutkittu, että koetut henkilökohtaiset taidot ja opetustaidot ovat vahvasti yhteydessä työhön kohdistuviin asenteisiin (Nieminen & Varstala, 2000). Koulutustaustan on yleisesti todettu vaikuttavan myönteiseen suhtautumiseen (Räty, 1987: 8).

Vaikka Allisonin (1987 ja 1990) tutkimuksissa epäpätevät opettajat ovat osoittaneet erinomaista observointikykyä, osoittavat myöhemmät tutkimukset selvästi, että epäpätevät opettajat eivät kykene tarjoamaan parasta ohjeistusta oppilaille. Esimerkiksi Fauquette, Nugent, Sallis & McKenzie (2002) tutkivat luokanopettajien taitoja opettaa liikuntaa koulussa. Luokanopettajia pyydettiin opettamaan liikuntaa oppilailleen koko lukuvuoden ajan. Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajat eivät opettaneet perusmotorisia taitoja juuri lainkaan, eivät motivoineet oppilaita kuntoa vaativiin tehtäviin ja usein jättivät liikuntatunnin kokonaan pitämättä. Liikuntatunnit koostuivat usein koko ryhmän kesken pelattavista peleistä. Lisäksi opettajat valitsivat samoja harjoituksia 0 – 2.-luokkien ja 3.-6.-luokkien oppilaille, mikä osoitti opettajien puutteellista tietämystä lapsen motoristen taitojen kehityksestä liikunnassa.

Opettajan pätevyyden vaikutusta hänen pedagogisiin tietoihinsa ja taitoihinsa ovat tutkineet myös Schempp, Manross, Tan ja Fincher (1998). Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että sellaiset opettajat, jotka olivat päteviä, olivat innostuneempia työstään ja pysyivät opettamaan paremmin. Epäpäteviin verrattuna pätevät pystyivät paremmin tunnistamaan oppilaiden ongelmat, suunnittelemaan ja organisoimaan tunnit paremmin sekä mukauttamaan oppijan taitoja ja kykyjä. (Schempp ym., 1998) Opettajan pätevyyttä ja sen vaikutuksista opetuksen tehokkuuteen on tutkinut myös Minton (1998). Minton tutki tanssin opetuskäyttämistä, ja johtopäätöksinä tuloksista oli, että kokeneemmat opettajat olivat tehokkaimpia opetuksessaan. Suomessa varsinaista tanssin opetusta tarjotaan kuitenkin vaihtelevasti opettajankoulutuksessa. Joillakin paikkakunnilla opiskelijan ei ole pakollista valita tanssiin liittyviä opintoja lainkaan.

Rolfe ja Chedzoy (1997) tutkivat opettajaopiskelijoita, jotka osallistuivat taidepainotteiseen opetusharjoitteluun. Opiskelijoilla oli vastuu suunnitella ja opettaa mm. tanssitunteja ala-asteella. 106:sta tutkimukseen osallistuneesta opiskelijasta 43 opiskelijan oli tarkoitus työskennellä harjoittelussa tanssin parissa. Heistä 24 ei ollut saanut koulutuksessaan tanssinopetusta, ja näin ollen tunsivat, ettei kykene opettamaan tanssia

harjoittelussa. Heidän mielestään yliopisto ei pystynyt tarjoamaan tarpeeksi tietoa lasten tanssin opettamisesta eikä sen arvioinnista. 19 opiskelijoista koki saaneensa ohjausta tanssia osavalta opettajalta sekä lisää ideoita tunneilta ja itseluottamusta opettaa tanssia harjoittelussa. (Rolfe & Chedzoy, 1997)

Koska yliopistot tarjoavat yleisesti vain vähän pakollisia tanssiopintoja, on todennäköistä, että lajia harrastamattomat eivät pysty opettamaan ainetta kouluissa kovinkaan monipuolisesti. McCormack (2001) tutki liikunnanopiskelijoiden tanssiprojektin vaikutusta heidän tanssitaiteihinsa ja asenteisiinsa. Opiskelijoille järjestettiin kahden tunnin mittainen tanssitunti 14 viikon ajan, minkä perusteella opiskelijat kirjoittivat reflektivoivaa päiväkirjaa, ja osaa opiskelijoista haastateltiin. Opiskelijat vastasivat kyselylomakkeeseen kurssin alussa ja lopussa. Kurssille osallistui 47 naista ja 43 miestä. Etenkin miespuoliset opiskelijat kokivat itseluottamuksensa ja taitojensa parantuvan kurssin aikana. Lisäksi he kokivat nauttivansa tanssista enemmän kurssin jälkeen kuin ennen sitä. Tutkimus osoitti, että reflektioiva harjoittelu on hyvä väline kehittämään ajattelevampia, motivoituneempia ja reflektioivempia tanssinopettajia. Myös Goudaksen ym. (1995) tutkimuksessa opiskelijat olivat motivoituneempia kurssin jälkeen kuin ennen sitä.

Vuonna 1993 Turussa käynnistyi koulutanssiopintojen projekti, sekä Turun opettajakoulutukseen tuli valinnaiseksi 17 opintoviikon mittainen koulutanssin kurssi. Kurssilla opiskelija sai valmiudet tanssin opettamiseen peruskouluissa ja lukiassa. Se piti sisällään tanssitekniikoiden lisäksi didaktiikkaa, taidekasvatusta, näyttämöilmaisua ja musiikkitietoa. Kurssille kuitenkin valittiin vain 16 opiskelijaa yli 90 halukkaasta. (Raiskio, 1995) Halukkaita tanssinopetuksen oppimiseen olisi varmasti paljon, mutta mahdollisuuksia koulutukseen tarjotaan yllättävän vähän. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa opiskelija voi hakea tanssipedagogiikan 20 opintoviikon opintoihin, jotka koostuvat mm. eri tanssien liikeopeista, opetusharjoituksista, ilmaisu- ja musiikkikursseista. Liikunnanopiskelijat saavat suorittaa opintoja vapaasti, mutta muilta vaaditaan joka toinen vuosi järjestettävän pääsykokeen läpäiseminen. Opinnot ovat myös melko hankalasti järjestettyjä, eikä opintojen loppuvaiheessa oleva opiskelija ehdi mitenkään suorittaa kaikkia kursseja. Opintojen suorittamiseen on varattava aikaa vähintään kolme vuotta.

1.6 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Edellä esitettyjen tutkimuksien johtopäätöksiksi voidaan koota seuraavia asioita: Opettajan koetut henkilökohtaiset taidot sekä opetustaidot ovat keskeisellä sijalla opettajan asennoitumisessa kyseiseen lajiin. Pätevyyden kokemiseen voivat vaikuttaa vertaisryhmän tai opettajan palaute, väsymys, lajin harrastaminen sekä itsetunto. Koska ihmiset tekevät mielellään niitä asioita joissa ovat hyviä (Brumbaugh 1990, Carney & Chedzoyn 1998 mukaan), ovat he motivoituneempia tekemään niitä asioita joita osaavat. Motivaatioon vaikuttavat oma persoonallisuus, toimintaympäristö ja tehtävän luonne (Locke & Latham, 1990). Jos henkilö ei koe asiaa itselleen tärkeäksi tai arvojaan palvelevaksi, hänen motivaationsa asiaa kohtaan on heikko (Rainio & Helkama, 1974: 88).

Tanssin opetuksessa tai sen vähäisyydessä voi vastaavasti olla kyse siitä, etteivät opettajat koe osaavansa lajia tarpeeksi, eivätkä pidä sitä tärkeänä, minkä takia he jättävät opetuksen vähäiseksi tai unohtavat sen kokonaan. Asetamme yleensä ensisijalle mielenkiinnonkohteemme, jotka heijastavat positiivisia asenteitamme.

Asenteemme vaikuttavat yleisesti toimintamme laatuun ja motivaatio sen hetkiin vireystilaan. (Ruohotie, 1998: 35, 41) Esimerkiksi Holopaisen (1983) tutkimuksessa ilmeni, miten opettajan kiinnostus tietyn lajin opetukseen heijastui oppilaitten taitotasoon selvästi. Oppilaat olivat huomattavasti keskivertoa parempia esimerkiksi vapaa-voimistelussa, jota 25 % naisopettajista ilmoitti opettavansa mieluiten. 9 % naisopettajista ilmoitti opettavansa mieluiten musiikkiliikuntaa, kun miesopettajien parissa kukaan ei maininnut voimistelun tai tanssin opettamista mieluisimmaksi (Holopainen, 1983: 99) Yleisestikin on siis oletettavissa, että palloilua harrastava liikunnanopettaja keskittyy opetuksessaan palloilun opettamiseen, ja käyttää mielestään tärkeämmälle aineelle tunteja myös tanssille kuuluvasta ajasta.

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat liikuntaa opettavien luokanopettajien tanssikäsityksien ja tanssia ja tanssinopetusta kohtaan ilmenevien asenteiden yhteys tanssin opetuksen määrään ja sisältöön. Koska tanssia ja tanssin opetusta kohtaan kohdistuvia asenteita on tutkittu melko vähän ja lähinnä tutkimukset kohdistuvat vain liikunnanopettajien ja -opiskelijoiden tanssiasenteisiin, haluttiin tässä tutkimuksessa selvittää, miten luokanopettajat suhtautuvat aiheeseen ja sen opettamiseen vähäisellä tanssikoulutus taustalla. Tutkimuksessa haluttiin selvittää yleisesti luokanopettajien tanssikäsityksiä, miten he ymmärtävät tanssin ja sen aseman koulussa. Lisäksi tärkeää

on kartoittaa mies- ja naisopettajien asenne-, käsitys- ja opetuseroja, sillä opetussuunnitelma on kuitenkin nykyään sama tytöille ja pojille.

Opettajankoulutus poikkeaa myös paikkakunnittain. Selvityksen mukaan eri yliopistoissa pakollisen liikunnan ja tanssin osuudet vaihtelevat suurestikin. Toisissa oppilaitoksissa on mahdollisuus opiskella tanssia valinnaisilla kursseilla tai sivuaineena liikuntaa, jolloin tanssin osuus on hieman suurempi. Tämän takia haluttiin myös selvittää, minkälaisena opettajat pitävät omia tanssitaitojansa opintojensa tai harrastustensa perusteella.

Myös opetussuunnitelma on pitkälti koulun ja opettajan päätettävissä tanssin osalta, joten oli mielenkiintoista vertailla, miten opetuksen määrä ja sisältö vaihtelevat, ja määrääkö näitä vaihteluita yhtäläiset tekijät.

1.7 Tutkimusongelmat

Edellisessä kappaleessa mainittujen käsitysten mukaan keskeisiksi tutkimusongelmiksi nousivat seuraavat ongelmat:

1. Miten luokanopettajat asennoituvat koulutanssia kohtaan?
2. Minkälaisia käsityksiä opettajilla on koulun tanssinopetuksesta?
3. Minkälaisina luokanopettajat pitävät omia tanssi- ja tanssinopetustaitojansa?
4. Onko sukupuolten välillä eroavaisuutta koulujen tanssinopetuksessa?

Näiden pääongelmien taustamuuttujina olivat opettajan opetuskokemus, koulutustausta ja -paikkakunta, ikä ja oma tanssiharrastuneisuus. Opettajien tanssiasenteita eli heidän suhtautumistaan tanssin eri muotoihin, tanssiin koululiikunnan osana, sen tarpeellisuuden opetuksessa ja sen opettamiseen tutkittiin edellä mainittujen taustamuuttujien suhteen sekä suhteessa opettajan koettuun pätevyyteen, motivaatioon ja perheen tanssiasenteisiin.

Aikaisempien tutkimuksien nojalla opettajien koettu tanssitaito ja tanssinopetustaito nousivat yhdeksi keskeiseksi tutkimusongelmaksi, joita tutkittiin edellä mainittujen päätaustamuuttujien suhteen sekä aikaisemman tanssinopetuskokemuksen suhteen.

Koska kyseessä on luokanopettajille tarkoitettu tutkimus ja tutkimuksessa haluttiin kartoittaa tanssinopetusta peruskoulun 1.-6.-luokilla, oli tärkeää kartoittaa opettajien käsityksiä koulutanssista, sen tarpeellisuudesta ja opettamisesta päätaustamuuttujien suhteen. Koetut henkilökohtaiset taidot ja aikaisemmat tanssinopetuskokemukset toimivat myös taustamuuttujina.

Lisäksi yhdeksi tärkeäksi ongelmaksi nousi sukupuolistereotyyppisen ajattelun vuoksi sukupuolten välinen eroavuus tanssikäsityksissä, tanssin opettamisessa, koetuissa tanssitaidoissa ja tanssinopetustaidoissa.

2 Metodit

2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineisto kerättiin 1.-6.-luokan luokanopettajilta, jotka opettivat liikuntaa koulussaan yhdelle tai useammalle luokalle. Koska tavoitteena oli saada vastauksia eri opettajankoulutuslaitoksista valmistuneilta, valittiin osallistujat harkinnanvaraisella otannalla Suomen peruskouluista sellaisilta paikkakunnilta, jotka sijaitsevat eri opettajankoulutuslaitoksien läheisyydessä. Internetin välityksellä selvitettiin eri paikkakuntien perusopetusta tarjoavien koulujen ja rehtoreiden yhteystiedot. Ensimmäisessä vaiheessa otokseen valittujen koulujen rehtoreille (n = 65) lähetettiin tiedustelu sähköpostissa, jossa pyydettiin lupaa kyselytutkimuksen tekemiseen koulussa. Samalla koulun rehtorit lupautuivat toimimaan yhdyshenkilöinä, jakamaan lomakkeet opettajille ja lähettämään kyselyt takaisin. Yhteensä 19 rehtoria vastasi kyselyyn myöntävästi. Viisi sähköpostiviestiä ei saavuttanut kohdettaan. Yhteensä myönteisten vastausten määrä ensimmäisessä vaiheessa oli n. 29 %. Uusintakysely lähetettiin yhteensä 30 rehtorille, joista neljä vastasi myöntävästi. Yhteensä myönteisiä vastauksia oli 23, mikä oli n. 38 % kaikista viestin saaneista rehtoreista. Rehtoreille, jotka lupautuivat toimittamaan kyselylomakkeet opettajille, lähetettiin a.) kirje, jossa oli tarkemmat ohjeet kyselyyn vastaamisesta ja sen takaisin toimittamisesta, b.) kyselylomakkeita ja c.) palautuskuori.

Koulun rehtoreita pyydettiin ilmoittamaan koulussa liikuntaa opettavien opettajien määrä. Kyselylomakkeita lähetettiin rehtoreitten ilmoitusten mukaisesti yhteensä 140 kappaletta, kymmenelle eri paikkakunnalle ja 22 eri kouluun. Kyselylomakkeet täytettiin nimettöminä. Kyselyyn vastasi yhteensä 80 opettajaa 18 eri koulusta. Vastausprosentti oli 57 %. Kyselyyn vastanneista 80 opettajasta 60 % oli naisia ja 39 % miehiä. Yksi vastaaja ei ilmoittanut sukupuoltaan. Vastaajien keski-ikä oli 39 vuotta, nuorin vastaaja oli 23-vuotias ja vanhin 59-vuotias (kh 9,9). Yksi vastaaja ei ilmoittanut ikäänsä. Kaikissa muissa ikäluokissa oli lähes saman verran vastaajia (26 - 30 %), mutta 50 - 59-vuotiaita oli 14 %. Sukupuolittain vastaajat jakautuivat melko tasaisesti eri ikäluokkiin.

Vastaajat olivat valmistuneet Suomen eri yliopistoista: 24 % vastaajista oli valmistunut Kajaanin opettajankoulutuslaitoksesta; Turusta, Hämeenlinnasta, Helsingistä, Raumalta ja Jyväskylästä oli valmistunut kustakin 8 - 12 % vastaajista. 1 - 6 % oli valmistunut muilta paikkakunnilta.

2.2 Kyselylomake

Tutkimusta varten suunniteltiin kyselylomake. Kyselylomakkeessa oli 24 kysymystä. Kysymykset jaoteltiin aihepiireittäin a.) taustakysymyksiin, b.) koulun tanssin opetusta koskeviin kysymyksiin, c.) koettua pätevyyttä käsitteleviin kysymyksiin ja d.) opettajan tanssiasenteita käsitteleviin kysymyksiin.

Taustakysymykset selvittivät vastaajan henkilökohtaisia taustoja, kuten sukupuolta, ikää, koulutusta, opetusvuosien määrää, opiskelupaikkaa sekä tanssiharrastuneisuutta. Taustakysymykset suunniteltiin siten, että vastaaja kirjoitti omat tietonsa kuhunkin kysymykseen tarkasti tai rengasti sopivimman vaihtoehdon.

Kouluntanssin opetusta koskevat kysymykset selvittivät koulun kokoa, tilojen käyttömahdollisuutta, opettajan liikunnanopetuskokemusta, luokkatasoa, jolle opettaja opettaa liikuntaa, tanssin opetuksen määrää lukuvuodessa, tanssin opettamisen halukkuutta, innokkuutta ja hankaluutta sekä tanssin opetuksen sisältöjä. Kysymyksiin vastattiin rengastamalla sopivin vaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus.

Koettua pätevyyttä tarkasteltiin opettajan arvioidun tanssitaidon ja tanssin opetus- taidon kautta. Koettua pätevyyttä tarkasteltiin opettajan antaman kouluarvosanan mukaisesti. Opettajat ympyröivät molemmista taidoista oman arvosanansa asteikolla 4 - 10.

Opettajan asennetta koskevat kysymykset käsittelivät mm. sitä, miten tärkeäksi opettaja kokee tanssin peruskoulun 1.-6.-luokilla, miten hän uskoo oppilaiden asennoituvan eri tanssimuotoihin, miten hän haluaisi liikunnan opetuksen sijoittuvan koulussa ja miten hän haluaisi sitä opetettavan. Kysymyksiin vastattiin rengastamalla sopivin vaihtoehto.

Lopussa kartoitettiin vielä yleistä tanssikäsitystä avoimella kysymyksellä sekä opettajan käsitystä siitä, miten tanssi ja musiikkiliikunta eroavat toisistaan.

Kysymykset suunniteltiin siten, että vastaajien oli mahdollisimman helppo reagoida niihin. Vastausmuotona lomakkeessa käytettiin suurimmaksi osaksi valmiiden

vaihtoehtojen rengastamista. Osa kysymyksistä kartoitti tanssinopetuksen määrää, mitä mitattiin valitsemalla kustakin esitetystä vaihtoehdosta sopivin vaihtoehto välillä 1 – 3. 1 kuvasti ”ei lainkaan”, 2 ”jonkin verran ” ja 3 ” paljon”. Asenteita mittaavissa kysymyksissä käytettiin pääosin Likert-tyyppistä valintaa, jossa osallistujat ympyröivät numeron, mikä parhaiten kuvasi heidän asennettaan. Numerot vaihtelivat 1 (= täysin eri mieltä) ja 4 (= täysin samaa mieltä) välillä. Tanssikäsitystä sekä tanssin ja musiikkiliikunnan eroa selvitettiin avointen kysymysten avulla. Avoimilla kysymyksillä kerättiin opettajilta tietoa myös kysymyksessä, jossa kielteisesti tanssin opettamiseen suhtautuvia pyydettiin perustelemaan, miksi he eivät halua opettaa tanssia.

2.3 Tutkimuksessa käytettyjen mittareitten tekeminen

Opettajien asennetta tanssiin pyrittiin selvittämään mielipidekysymysten avulla, joihin vastattiin neljä portaisen Likert-asteikon mukaisesti. Asteikon yhdeksästä kysymyksestä kahdeksan otettiin aluksi mukaan asennemittarin muodostamiseksi. ”*Olen voinut järjestää tarpeeksi tanssinopetusta kouluissa*” -kysymys jätettiin pois, sillä se ei sinänsä kuvannut opettajan asennetta vaan pikemminkin koulun asennetta. Asteikon kysymykset olivat seuraavat:

1. ”Lapsuuden kodissani tanssiin suhtauduttiin myönteisesti”
2. ”Tanssin opetus ei ole mielestäni kovin tärkeää 1.-6.-luokilla”
3. ”Tanssinopetuksen tulisi sisältyä koulun liikuntatunteihin”
4. ”Tanssin tulisi olla pelkästään vapaasti valittava aine koulussa”
5. ”Liikunnanopettajien pitäisi pystyä opettamaan tanssia kouluissa”
6. ”Ammattitaitoisten tanssinopettajien (ei liikunnanopettajien) tulisi vastata koulujen tanssinopetuksesta”
7. ”Liikunnanopettajan tulisi itse voida päättää haluaako hän opettaa tanssia vai ei”.
8. ” Koulun tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus ilmaista itseään myös tanssimalla”

Näiden asennemuuttujien reliabiliteettia selvitettiin sisäisen johdonmukaisuuden avulla. Sisäisen johdonmukaisuuden mittaamiseen käytettiin Cronbachin alfa-kerrointa, mikä

on suosituin tapa selvittää summamuuttujien välistä johdonmukaisuutta (Valli, 2001: 94). Aluksi muuttujien arvot pisteytettiin uudelleen siten, että kielteisin asenne sai arvon yksi ja myönteisin asenne arvon neljä. Uudelleen pisteytetyistä muuttujista laskettiin Cronbachin alfa-kerroin, mikä oli 0,61. Koska riittävän reliabiliteetin alarajana pidetään 0,60 (Metsämuuronen, 2003: 395), jäi mittarin alfa-kerroin melko matalaksi. Alfa-kertoimen suurentamiseksi kysymykset 6 ja 8 jätettiin pois. Jäljellä olevista kuudesta osiosta muodostettiin uusi tanssiasennemittari.

Tanssiasennemittarin alfa-kerroin oli 0,70, minkä katsotaan olevan riittävä (Valli, 2001: 95 - 96). Koska otoskoko ($N = 80$) vaikuttaa luottamusvälin suuruuteen, ja alfan todellinen luottamusvälin alaraja voi jäädä vieläkin alhaisemmaksi (Metsämuuronen, 2003: 395), laskettiin alfan luottamusväli. Tanssiasennemittarin alfa-kerroin sijaitsi 95 %:n todennäköisyydellä välillä 0,58 - 0,79.

Koettua pätevyyttä mittasivat vastaajien arviot omista tanssitaidoistaan ja tanssinopetustaidoistaan (kysymys 16). Koska koetut tanssitaidot ja tanssinopetustaidot korreloivat voimakkaasti keskenään ($r = 0.78$), voitiin muodostaa yksi yhteinen ”koettu pätevyys” mittari.

Harrastuneisuutta, opetushalukkuutta, opetuksen vaikeaksi kokemista ja tanssinopetuskokemusta tarkasteltiin ”kyllä-ei” -kysymyksien (liite kysymys 8, 10, 17 ja 18) avulla, joten näiden ja muiden muuttujien välisten yhteyksien selvittämisessä käytettiin ristiintaulukointia ja khii neliö -testiä.

Kysymyksillä 19 ja 20 mitattiin opetuksen monipuolisuutta sekä miten monipuolisesti opettaja haluaisi tanssia opetettavan. Mitä useampaa lajia opettaja opetti tai halusi opetettavan, sitä myönteisemmäksi hänen tanssinopetusasenteensa tulkittiin. Testaamiseen käytettiin T-testiä.

2.4 Aineiston analysointi

Tilastollinen analysointi tehtiin SPSS 12.0.1 for Windows -tietokoneohjelmalla. Kaikista vastauksista tehtiin kuvailevat prosenttijakaumat. Osa vastauksista (ikä, opetustuntien määrä, mille luokalle opettaa liikuntaa) luokiteltiin tulosten käsittelyn ja esittämisen selkeyttämiseksi. Ikää käsiteltiin myös luokittelemattomana muuttujana korrelaatioita laskettaessa, jotta eri-ikäisten vastaajien saamat arvot voitaisiin tulkita luotettavasti.

Opettajien tanssi- ja musiikkiliikuntakäsityksiä tarkasteltiin avoimien kysymyksien avulla. Avoimet kysymykset luettiin ja yhdistettiin viideksi eri luokaksi (taulukko 1). Avoimilla kysymyksillä tutkittiin lisäksi opettajien perusteluja ”miksi et halua opettaa tanssia” ja ” mikä opetuksessa on vaikeaa”. Molempien kysymysten vastaukset sisältyivät samoja asioita, joten molempien vastaukset luokiteltiin samoihin luokkiin.

TAULUKKO 1. Avointen kysymysten luokittelu.

Tanssi- ja musiikkiliikuntakäsityksiä:	Miksi et halua opettaa? / Mikä opettamisessa on vaikeaa?
1. Tanssi/muli on liikuntaa	1. Omat huonot taidot
2. Tanssi/muli on taidetta	2. Suunnittelu
3. Tanssi/muli on sosiaalis ta toimintaa	3. Kiinnostus/Motivaatio/Vakaumus
4. Tanssi/muli on luovaa toimintaa	4. Organisoinnin vaikeus
5. Jotain muuta	

Yhteenvedot koodattiin ja syötettiin SPSS-ohjelmaan tilastollista analyysia varten.

Reliabiliteettianalyysin avulla löydettiin sellaiset asennemuuttujat, joista voitiin muodostaa tanssiasennemittari. Uusi asennemittari syötettiin SPSS-ohjelmaan, ja muuttujien välisten yhteyksien tutkimisessa käytettiin tätä mittaria. Tanssiasennemittari mittasi vastaajien asenteita pisteillä siten, että kielteisien asenne sai yhden pisteen ja myönteisten neljä pistettä. Koska koettua pätevyyttä ilmensivät sekä koetut opetustaidot että koetut tanssitaidot, uusi muuttuja muodostettiin näiden muuttujien saamien arvojen keskiarvosta.

Muuttujien yhteyksiä toisiinsa tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroimen avulla. Koska suurin osa muuttujista oli laatueroasteikkollisia, ei mitatuista muuttujista ollut järkevää laskea keskiarvoja vaan tarkastella näiden välisiä yhteyksiä ristiintaulukoinnilla (ks. Metsämuuronen, 2003: 299). T-testiä käytettiin vertailemaan asenteiden, koetun pätevyyden ja opetustuntien määrän keskiarvoja sukupuolen tai harrastuneisuuden suhteen.

3 Tulokset

Suurin osa vastaajista (48 %) oli koulutukseltaan luokanopettajia ilman erillistä liikunnan pätevöittämisskoulutusta. Vastaajista yksikään ei ollut koulutukseltaan liikunnanopettaja, mutta liikuntaan erikoistuneita (15 ov) luokanopettajia oli 38 % ja (38 ov) 6 %. Epäpäteviä oli 9 %. Miehet olivat useammin suorittaneet liikunnan erikoistumisopintoja kuin naiset. Jopa 55 % miehistä oli suorittanut liikunnan 15 tai 38 opintoviikon laajuisen liikunnan sivuaineen. Naisista sivuaineen oli tehnyt 37 %.

Vastaajista 54 % ilmoitti koulutuksessaan olleen jonkin verran tanssia. Jopa 39 % ilmoitti, ettei heillä ollut koulutuksessaan tanssin opetusta juuri ollenkaan. Vain 6 % vastaajista tanssin opetusta oli ollut koulutuksessa melko paljon tai paljon. Tarkemmin tanssinopetuksen tuntimääriä 56 % arvioi olevan vähemmän kuin 5 tuntia koko koulutuksen aikana. 13 % arvioi tuntimääräksi 6 - 10 tuntia ja 7 % yli 10 tuntia. Koulutuspaikkakunnalla ei puolestaan ollut yhteyttä koulutuksessa arvioituun tanssinopetustuntien määrään.

Sekä luokan- että liikunnanopetuskokemusta vastaajilla oli 0,5 - 36 vuotta niin, että liikunnanopetuskokemusta oli keskimäärin 13 vuotta. Tanssinopetuskokemusta vastaajista oli vain 8 %:lla. Varsinaisia tanssipedagogiikan opintoja vastaajista oli suorittanut 11 %.

Opettajien työpaikat vaihtelivat 32 ja 700 oppilaan koulun välillä. 56 % kouluista oli yli 200 oppilaan kouluja. 35 % oli 100 - 200 oppilaan kouluja. Suurimmalla osalla (90 %) oli sopiva sali käytössä liikunnan opetusta varten. 28 % opettajista opetti liikuntaa vain 1.- 2.-luokkalaisille. 33 % opetti liikuntaa 3.- 6.-luokkalaisille ja 9 % kaikille luokille. Loput 31 % opettivat liikuntaa jollekin luokista 3 - 6.

Tanssia oli harrastanut tai harrasti vapaa-ajallaan 35 % vastaajista. Tanssia harrastavat olivat tanssineet 1 - 30 vuotta. Suosituimmat lajit tanssia harrastaneiden keskuudessa olivat lavatanssit, joita vastaajista harrasti 29 % ja kansantanssit, joita 26 % harrasti jonkin verran tai paljon. Myös jazz-tanssia, lastentanssia ja afroa oli harrastanut n.13 % harrastajista. Tanssin harrastajien monipuolisuus vaihteli 1 - 9 eri tanssilajin harrastamisena. Keskiarvo monipuolisuudelle oli neljä lajia (kh 2,2).

3.1 Tanssiasenteet

Opettajien asenteet tanssia ja tanssinopetusta kohtaan olivat yleisesti melko myönteisiä. Taulukossa 2 esitetään vastaajien prosenttijakaumat Likert-asteikossa mitattavista asennekysymyksissä. Suurin osa vastaajista ilmaisi myönteistä asennoitumista koulutanssia koskeviin kysymyksiin.

TAULUKKO 2. Opettajien tanssiasenteet. (Tanssiasennemittari muodostuu osioista 1-4, 7&9.)

Asenteet	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä	Yhteensä	
	%	%	%	%	%	(n)
1. ”Lapsuuden kodissani tanssiin suhtauduttiin myönteisesti”	-	11	29	59	99	(79)
2. ”Tanssin opetus ei ole mielestäni kovin tärkeää 1.- 6.-luokilla”	29	43	24	5	100	(80)
3. ”Tanssinopetuksen tulisi sisältyä koulun liikuntatunteihin”	5	9	49	36	99	(79)
4. ”Tanssin tulisi olla pelkästään vapaasti valittava aine kouluissa”	35	48	10	8	100	(80)
5. ”Olen voinut järjestää tarpeeksi tanssinopetusta kouluissa”	15	26	34	24	99	(79)
6. ”Liikunnan opettajien pitäisi pystyä opettamaan tanssia kouluissa”	4	8	50	36	98	(78)
7. ”Ammattitaitoisten tanssinopettajien (ei liikunnan opettajien) tulisi vastata koulujen tanssin opetuksesta”	26	38	30	6	100	(80)
8. ”Liikunnan opettajan tulisi itse voida päättää haluaako hän opettaa tanssia vai ei”	10	34	34	23	100	(80)
9. ”Koulun tulisi tarjota joka iselle oppilaalle mahdollisuus ilmaista itseään myös tanssimalla”	3	1	53	44	100	(80)

Kysymys ”Koulun tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus ilmaista itseään tanssimalla” sai eniten myönteisiä vastauksia myös muuten tanssiin negatiivisemmin suhtautuvilta opettajilta. ”Liikunnanopettajan tulisi itse voida päättää haluaako hän opettaa tanssia koulussa vai ei” vastaukset jakautuivat melko tasaisesti, mutta enemmistö kannatti opettajan mahdollisuutta voida itse vaikuttaa haluaako opettaa tanssia vai ei.

3.2 Opettajien kokemuksia koulutanssista

Vastaajista suurin osa (71 %) piti koulutanssia tärkeänä, ja jopa 96 % oli sitä mieltä, että koulun tulisi tarjota oppilaille mahdollisuus ilmaista itseään tanssin avulla. Suurin osa (86 %) vastaajista oli sitä mieltä, että tanssin tulisi kuulua liikunnanopetukseen. Toisaalta kysyttäessä, mihin oppiaineeseen tanssin haluaisi liittää (liite kysymys 22), halusi 43 % opettajista liittää tanssin liikuntaan ja 49 % sekä liikuntaan että musiikkiin.

Opettajien tanssinopetuksen määrä vaihteli 0 - 25 tuntiin vuodessa. Keskiarvoon opetuksen määrä oli 3,4 tuntia vuodessa. Suosituimmiksi tanssilajeiksi opettajien keskuudessa nousivat kansantanssit, luova tanssi, lavatanssit ja vanhat tanssit. 76 % opettajista oli sitä mieltä, että 1.- 6.-luokilla tulisi opettaa kansantanssia. 63 % opettajista ilmoitti myös itse opettavansa sitä. Luovan tanssin ja ilmaisuliikunnan opetusta kannatti 75 %, ja itse luovaa tanssia opetti 65 % opettajista. Lavatanssien opetusta kannatti 63 % ja niitä myös opetti 61 % vastaajista. Muut tanssit saivat kannatusta 1 - 21 %:lta opettajista. Oman opetuksen monipuolisuus vaihteli 0 - 9 lajiin. Balettia, modernia tanssia ja afroa ei opetettu juuri lainkaan (4 - 8 %).

Jopa 42 % vastaajista ilmoitti, ettei ole pystynyt järjestämään tarpeeksi tanssinopetusta koulussaan. 86 % vastaajista oli jokseenkin tai samaa mieltä siitä, että liikunnanopettajan tulisi pystyä opettamaan tanssia 1.- 6.-luokilla. 36 % opettajista oli kuitenkin jokseenkin tai täysin samaa mieltä, että ammattitaitoisen tanssiopettajan (ei liikunnanopettajan) tulisi vastata tanssinopetuksesta koulussa.

Vastaajista 50 % piti tanssin opetusta vaikeana. Tarkentaessa kysymystä avoimella kysymyksellä (liite kysymys 18) nousi suurimmaksi huolenaiheeksi opetuksessa opettajan huonot taidot (38 %). Myös suunnittelun vaikeus (8 %), kiinnostuksen puute (18 %)

ja organisoinnin vaikeus (5 %) koettiin ongelmana. Kokemuksen ja koulutuksen puute oli usein syynä opetushalukkuuden puuttumiseen.

3.3 Harrastuneisuuden, koetun pätevyden, asenteiden ja tanssinopetuksen väliset yhteydet

Pearsonin korrelaatiot muuttujien koettu pätevyys (kysymys 16), tanssiasenteet (23), opettajien vuosituntien määrä tanssissa (15) ja opettajien lajien monipuolisuus (19) välillä on esitetty taulukossa 3. Korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä, joten koetulla pätevyydellä oli positiivista yhteyttä tanssi- ja opetusasenteisiin.

TAULUKKO 3. Koetun pätevyden, tanssinopetuksen määrän, monipuolisuuden ja tanssiasenteiden väliset korrelaatiot.

	2.	3.	4.
1. Koettu pätevyys	0.67**	0.62**	0.63**
2. Vuositunnit	-	0.54**	0.47**
3. Monipuolisuus		-	0.47**
4. Tanssiasenteet			-

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tanssin harrastustaustan yhteyttä tanssinopetushalun ja opettamisen vaikeaksi kokemisen välillä testattiin khii neliö -testin avulla ja ristiintaulukoinnilla (taulukko 4 ja 5). Opettajan tanssiharrastuneisuudella oli vahva positiivinen yhteys haluun opettaa tanssia, mutta heikko yhteys opettamisen vaikeana pitämiseen. Tanssia harrastaneista lähes kaikki halusivat opettaa tanssia, vaikka osa piti opettamista vaikeana. Opettajista, jotka eivät harrastaneet tanssia, lähes puolet ei halunnut opettaa tanssia, ja yli puolet piti opettamista vaikeana.

TAULUKKO 4. Opettajien harrastuneisuuden (kysymys 8) yhteys haluun opettaa tanssia (kysymys 17).

	Haluaa opettaa %	Ei halua opettaa %	Yhteensä %
On harrastanut	96	4	100
Ei ole harrastanut	56	44	100
p-arvo	.000		
χ^2 -arvo	13.07		
df	1		

TAULUKKO 5. Harrastuneisuuden (kysymys 8) yhteys opetuksen vaikeaksi kokemiseen (kysymys 18).

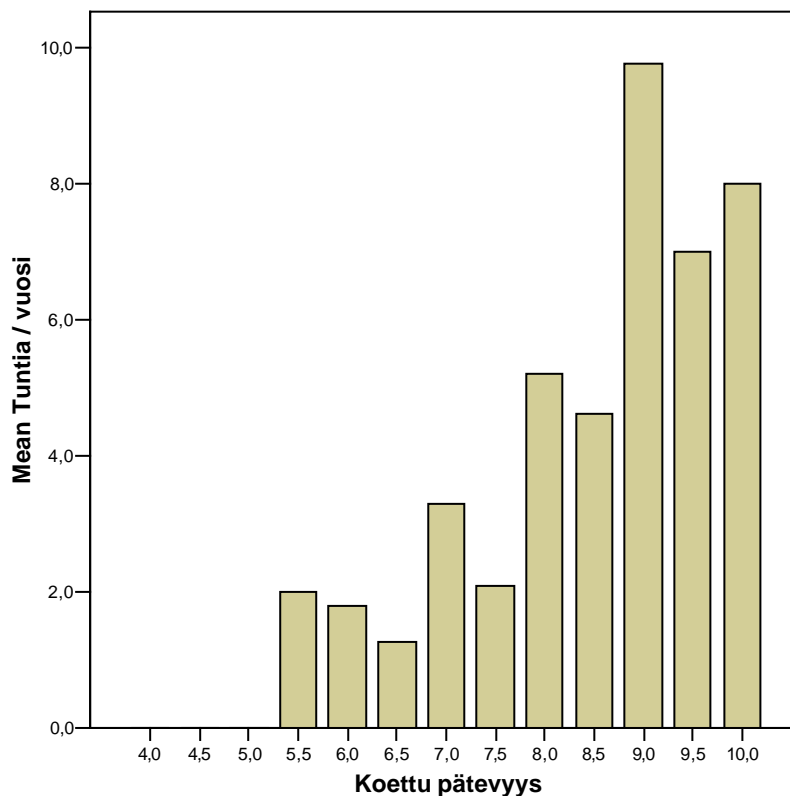
	Kokee vai- keaksi %	Ei koe vai- keaksi %	Yhteensä %
On harrastanut	32	68	100
Ei ole harrastanut	62	38	100
p-arvo	.011		
χ^2 - arvo	6.40		
df	1		

Harrastuneisuuden yhteyttä koettuun pätevyyteen, opetustuntien määrään ja asenteisiin tutkittiin keskiarvotestin avulla ($p = .000$). Tanssia harrastaneiden keskiarvo koetusta pätevyydestä oli 8,0 (kh 1,0), kun se vastaavasti harrastamattomilla oli 6,8 (kh 1,1). Tanssinharrastajien asenteet olivat myönteisempiä (20,2) kuin muiden (17,4) ($p = .000$). Tanssinopetusta harrastaneet järjestivät keskimäärin 2,3 tuntia vuodessa yhdelle luokalle (kh 1,1) ja muut 1,2 tuntia (kh 0,8) ($p = .000$)

Koetun pätevyyden yhteyttä haluun opettaa tanssia tutkittiin T-testillä ja ristiintaulukoinnilla. Lähes kaikki, jotka arvioivat taitonsa alle 6 (kouluarvosanalla 4 - 10 mitat-

tuna), eivät halunneet opettaa tanssia, ja kaikki jotka arvioivat taitonsa yli 8, halusivat opettaa tanssia ($p = .000$).

Koetun pätevyyden yhteyttä opetustuntien määrään tutkittiin vertaamalla opetustuntien keskiarvoja koettuun pätevyyteen. Kuvio 1 kuvastaa, miten opettajien tanssin opetusmäärät olivat verrannollisia koettuihin taitoihin. Kuvioista voimme tulkita, että koetun pätevyytensä alle 5,5 arvioineet opettajat eivät opettaneet yhtään tuntia tanssia. Yli kahdeksaksi taitonsa arvioineet opettivat tanssia keskimäärin yli neljä tuntia ja yli yhdeksäksi taitonsa arvioineet keskimäärin yli 7 tuntia.

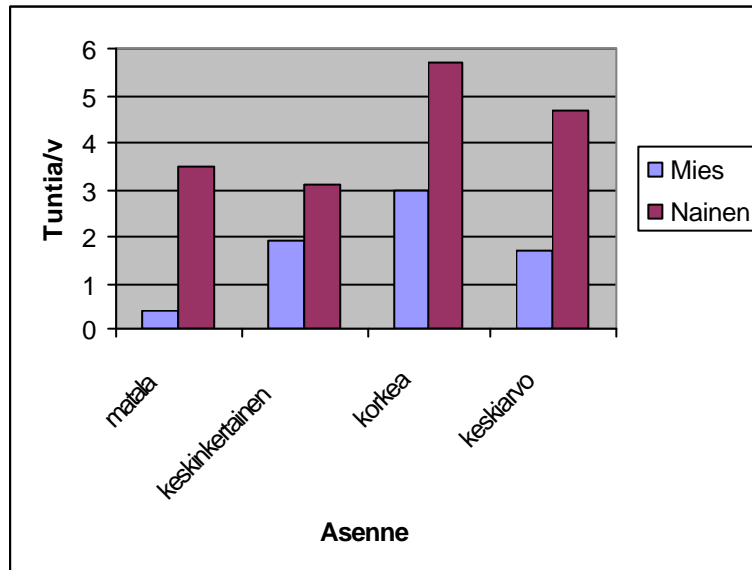


KUVIO 1. Opettajan koettujen taitojen yhteys hänen pitämien tanssinopetuksen vuosituntien määrään. (kysymys 16 ja kysymys 15)

Koettu pätevyys oli vahvasti yhteydessä tanssiasenteisiin ($r = 0.63$, $p < .01$) siten, että itsensä paremmaksi kokeneet asennoituivat myönteisemmin tanssiin.

Motivaation (kysymys 17) yhteyttä opettajien tanssiasenteisiin tutkittiin keskiarvotesti-
en avulla. Ne opettajat, jotka halusivat opettaa tanssia, saivat korkeimpia arvoja asen-

nemittarissa (ka 19,5, kh 2,3). Niiden opettajien, jotka eivät halunneet opettaa tanssia, asennearvojen keskiarvo oli 15,6 (kh 3,0). Tilastollisesti ero oli merkitsevä ($p = .000$). Opettajat, jotka halusivat itse opettaa tanssia, kannattivat monipuolista tanssinopetusta. Heidän mielestään tanssinopetus oli tärkeää 1.- 6.-luokilla.



KUVIO 2. Opettajien tanssiasenteiden yhteys tanssinopetustuntien määrään lukuvuodessa ($r = .47$). Tanssiasennemittarista saatu korkea pistemäärä osoittaa myönteistä asennetta ja matala pistemäärä kielteistä asennetta. Asenteiden ja opetustuntien korrelaatio miehillä oli .43 ja naisilla .38.

3.4 Sukupuolten väliset erot

Kuten taulukko 6 osoittaa, sukupuolten välillä oli havaittavissa huomattavia eroja. Naisien arvot olivat miesten arvoja korkeampia lähes kaikilla koulutanssia koskevilla osa-alueilla. Miesten harrastuneisuus oli vähäistä, eikä yhdelläkään miehellä ollut opetusko-kemusta tanssista koulun ulkopuolelta. Miehet arvioivat taitonsa yleensä huonommaksi kuin naiset, eivätkä he arvioineet tanssitaitojaan tai tanssinopetustaitojaan yli 8. Tanssinopetustaitonsa miehet arvioivat yleensä vielä alhaisemmiksi kuin tanssitaitonsa. Myös tanssinopetustuntien määrä oli huomattavasti alhaisempi miehillä kuin naisilla. Ainoastaan ”koulun tulisi tarjota mahdollisuus oppilaille ilmaista itseään tanssin avulla”, sai sekä miehiltä että naisilta lähes täyden kannatuksen.

Oman opetuksen monipuolisuus ja mielipide tanssin monipuolisen opetuksen tärkeydestä näkyy taulukossa opetettavien tanssilajien määrän keskiarvona. Koettua pätevyyttä ja asennetta kuvastavat tutkimuksessa käytetyillä mittareilla mitatut keskiarvot.

TAULUKKO 6. Koulutanssiin liittyvien muuttujien erot sukupuolten välillä.

	Mies	Nainen	Testisuure	df	p-arvo
N	31	48	-	-	-
%	39	60	-	-	-
Harrastanut tanssia %	10	52	$\chi^2 = 14.80$	1	.000
Opetuskokemusta tanssissa %	-	13	$\chi^2 = 4.19$	1	.041
Asenne (ka)	16,9	19,5	$t = -4.43$	74	.000
Koettu pätevyys (ka)	6,4	7,8	$t = -6.42$	73	.000
Haluaa opettaa tanssia %	45	87	$\chi^2 = 15.23$	1	.000
Tanssinopetustunnit/ luok- ka/vuosi (ka)	1,7	4,6	$t = -3.63$	76	.001
Oman opetuksen monipuoli- suus (ka lajia)	1,7	3,8	$t = -4.92$	77	.000
Miten monipuolisesti tulisi opettaa (ka lajia)	2,7	3,3	$t = -1.65$	77	.102
Koulun tulisi tarjota mahdolli- suus tanssia %	97	96	$t = -1.21$	77	.229
Tanssi ei ole tärkeää %	45	17	$t = -3.30$	77	.001
Tanssia ei osaksi liikuntaa %	23	6	$t = -2.93$	76	.004
Ammattitaitoinen opettajaksi %	45	31	$t = -.65$	77	.519

3.5 Koulutuksen ja iän yhteys tanssiasenteisiin ja opetukseen

Koulutuksella tai valmistumispaikkakunnalla ei tutkimuksen mukaan ollut yhteyttä asenteisiin. Sen sijaan tanssinopetuksen määrä koulutuksessa oli lievästi yhteydessä oman opetuksen monipuolisuuteen ja korkeasti yhteydessä tanssin opetuksen määrään ($r = 0.51$, $p = .00$). Koulutus näkyi myös opettajien tanssinopetuksen määrässä ($p = .02$) Liikuntaa 38 opintoviikkoa suorittaneet opettivat keskimäärin enemmän (miehet 2,3 tuntia ja naiset 8,8 tuntia) tanssia kuin muut opettajat. Luokanopettajista miehet opettivat keskimäärin 1,1 tuntia ja naiset 3,7 tuntia.

Iällä oli selvä yhteys opetuksen monipuolisuuteen ($p = .00$). Tuntien määrät olivat myös yhteydessä opetuksen monipuolisuuteen. Sen sijaan opetuksen määrä oli melko samansuuruinen muissa ikäluokissa (3 – 4 h) paitsi 50 - 59-vuotiaat opettivat tanssia keskimäärin vain 1,4 tuntia vuodessa.

Iällä ei ollut vaikutuksia asenteisiin. Iällä ja opetushalukkuudella ei myöskään ollut merkittävää yhteyttä. Haluun opettaa ikä vaikutti eniten yli 50-vuotiailla. Heistä 78 % ei olisi halunnut opettaa tanssia, ja 73 % piti opettamista vaikeana.

4 Pohdinta

4.1 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa liikuntaa opettavien luokanopettajien tanssiin asennoitumista ja tanssinopetusta 1.-6.-luokilla, ja näihin yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus osoitti yhteyden opettajien tanssiasenteiden ja koulun tanssinopetuksen välillä. On selvästi havaittavissa, että ne opettajat, jotka saivat korkeita arvoja tanssiasennemittarista (myönteinen asennoituminen tanssiin), opettavat tanssia enemmän oppilailleen kuin ne, jotka saivat keskinkertaisia tai matalia arvoja. Tämä heijastui myös tanssiasenteiden ja tanssinopetusasenteiden merkittävistä korrelaatioista.

Myös sukupuolen vaikutus asenteisiin ja koettuun pätevyyteen heijastui tuloksissa vahvasti. Miesten tanssikokemukset olivat vähäisiä ja he arvioivat taitonsa huonommiksi kuin naiset. Heidän tanssinopetus jäi huomattavasti vähäisemmäksi kuin naisten tanssinopetus.

Tilastollinen analyysi osoitti myös, että harrastuneisuudella oli merkittävä yhteys asenteisiin ja koettuun pätevyyteen. Ne opettajat, jotka harrastivat tai olivat harrastaneet tanssia, arvioivat sekä tanssitaitonsa että tanssin opetustaitonsa hyväksi ja olivat useammin halukkaita opettamaan tanssia. Sen sijaan koulutuksella ja iällä ei ollut yhteyttä tanssiasenteisiin, mutta tanssinopetuksen määrään molemmilla oli vaikutusta.

Tässä tutkimuksessa harrastuneisuus nousi merkittäväksi muuttujaksi selittämään opettajan asenteita, koettua pätevyyttä ja tanssin opetusta. Itsensä tanssissa hyväksi kokevat harrastivat tanssia todennäköisemmin kuin ne, jotka pitivät itseään huonompina tanssissa ja sen opettamisessa. Samankaltaisia tuloksia saatiin myös mm. Katenen ym. (2000) tutkimuksessa. Harrastamisella oli myös selvä yhteys opettajan tanssiasenteisiin ja tanssin opettamiseen. Tanssia harrastaneet asennoituivat tanssinopetukseen myönteisemmin ja opettivat tanssia enemmän kuin ne, jotka eivät olleet harrastaneet tanssia. Kuten esimerkiksi Carney & Chedzoy (1998) ovat todenneet aikaisemmin, voivat harrastuksista saadut myönteiset kokemukset vaikuttaa kohottavasti itsetuntemukseen ja koettuun pätevyyteen opetuksessa, mikä puolestaan heijastuu positiivisena asennoitumisena opetukseen. On myös tutkittu, että omien taitojen kokeminen vaikuttaa yleisesti

aiheeseen asennoitumiseen ja motivaatioon (Ruohotie, 1998: 34). Tässäkin tutkimuksessa vähemmän myönteiseen asennoitumiseen tanssinopetusta kohtaan vaikutti alhaisempi koettu pätevyys, mikä puolestaan saattaa johtua opettajan kokemattomuudesta aiheeseen tai aikaisemmista kielteisistä tanssiin liittyvistä kokemuksista (ks. myös Carney & Chedzoy 1998).

Niemisen ja Varstalan (2000) tutkimuksessa ilmeni liikunnanopettajien myönteinen suhtautuminen tanssiin. Myös tässä tutkimuksessa tanssiin asennoiduttiin yleisesti melko myönteisesti. Sen sijaan tanssin opetuksen määrissä havaittiin merkittävä ero myönteisesti ja neutraalisti tai kielteisesti asennoituvien välillä. Jopa 18 % opettajista ei opettanut yhtään tuntia tanssia oppilailleen, ja vastaajista 14 %:lla oli niin sanotusti kielteinen asenne tanssinopetusta kohtaan. Tulokset osoittivat selvän yhteyden asenteen vahvuuden (matala – keskinkertainen - korkea) ja opetustuntien määrässä. Kielteisesti asennoituvat (matala pistemäärä) opettivat tanssia keskimäärin yhden tunnin vuodessa, kun myönteisesti asennoituvat (korkea pistemäärä) opettivat yli viisi tuntia. Tanssituntien määrä toisessa ääripäässä oli jopa 25 tuntia, mutta yli 10 tuntia tanssia opettavia oli suhteessa vähän, vain 5 %. Ne opettajat, jotka ilmoittivat haluavansa opettaa tanssia ja opettivat sitä, pitivät itseään yleensä hyvinä siinä. Opetushalukkuuden puuttumiseen saattoi myös vaikuttaa koulun asennoituminen ja sopivan tilan (salin) puuttuminen.

Kuten aikaisemminkin mm. Nieminen & Varstala (2000) ovat tutkineet, oli miesten tanssiharrastuneisuus erittäin vähäistä, ja sekä miesten koettu pätevyys että tanssiasenteet olivat heikompia kuin naisten. Vaikka opetussuunnitelma on kaikille sama, oli selvästi havaittavissa, että miehet opettavat tanssia vähemmän kuin naiset. Tätä voidaan edelleen pohtia Pirisen viittaaman (ks. Berg, 2003: 23) liikuntalajien ”sisäänkirjoitetun sukupuolen” näkökulmasta. Tanssia ei edelleenkään pidetä miesten harrastuksena, eivätkä miesten tanssikokemukset ehdi karttua pelkän koulutuksen tarjoaman muutaman tunnin nojalla niin, että he tuntisivat itsensä riittävän hyväksi opettamaan tanssia.

Niemisen ym. (2003) tutkimuksessa miesliikunnanopettajaopiskelijat jopa toivoivat tanssia lisää koulutukseensa. Luokanopettajilla ei kuitenkaan ole samanlaista tarvetta opettaa liikuntaa kuin aineenopettajilla, joten tanssikoulutuksen vähäisyys on perusteltua. Tämä tutkimus osoitti kuitenkin, että vaikka opettajat eivät olleet halukkaita itse opettamaan tanssia, heidän tanssiasenteensa saattoivat olla myönteisiä.

Harterin teorian mukaan (ks. Biddle 1997) olemme motivoituneita sellaisten asioiden tekemiseen, jossa kykymme tulevat esille. Saatuja tutkimustuloksia peilattaessa voidaan todeta, että tanssin opettamisessa koetulla pätevyydellä näyttäisi olevan suurempi

merkitys kuin tanssiin asennoitumisella. Koska tanssia lajina pidetään usein erikoislajina, eikä kaikilla ole tietoa ja taitoa sen opettamiseen, tulisi opettajien tanssikoulutukseen kiinnittää erityistä huomiota koulutuksessa. Suurin osa vastaajista oli luokanopettajia ilman erillistä sivuaine tai tanssillista koulutusta, mutta suurin osa tanssia opettavista opettajista oli suorittanut liikunnan erikoistumisopinnot. Koulutus ei kuitenkaan ollut tanssinopetukselle. Joukossa oli myös erikoistuneita, jotka eivät opettaneet tanssia. Opettajakoulutuksen pakolliset liikunnanopinnot ovat suppeat, kuten jo edellä on todettu, ja antavat hyvin heikot valmiudet opettaa erikoislajeja, kuten tanssia oppilaille. Ilman opettajan omaa kiinnostusta aiheeseen, on siis oletettavaa, ettei tanssia opeteta paljoa, jos ollenkaan, 1.- 6.-luokilla. Herääkin kysymys, pitääkö opettajan tuntea itsensä hyväksi pystyäkseen opettamaan tiettyjä asioita ala-asteella? Ehkä ei, mutta lisäkoulutusta tarvittaisiin tanssinopetukseen, jotta koulujen tanssinopetus saavuttaisi opetussuunnitelman vaatiman tason.

On mahdotonta vaatia ala-asteelle täysin kattavaa ja monipuolista tanssinopetusta vähäisten tuntien takia. Jos opetusta on keskimäärin neljä tuntia, se on määrällisesti melko paljon. Ei pidä unohtaa, että kaikki liikuntalajit ovat hyödyllisiä ja tarpeellisia lapsen kehityksen kannalta. On kuitenkin toivottavaa ja opetussuunnitelman vaatimaa, että oppilaille annettaisiin mahdollisuus tutustua tanssin eri muotoihin ja luovaan ilmaisuun. Tutkimuksen tehtävänä oli kartoittaa, miltä tanssin opetuksen tilanne näyttää tällä hetkellä. Tulokset näyttävät, että luova tanssi ja ilmaisuliikunta olisi eniten opetettava tanssimuoto (65 %) 1.- 6.- luokilla. Myös kansantanssit ovat edelleen luokanopettajien suosiossa ja lavatanssien opetus aloitetaan myös jo ala-asteella.

4.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan yleisesti opettajien tanssiasenteita sekä opetuksessa ilmeneviä miesten ja naisten välisiä eroja. Myös koulutuspaikan yhteyttä opetukseen oli tarkoitus tutkia, mutta otoksen hajanaisen jakautumisen takia paikkakuntien välistä vertailua ei voitu suorittaa (ks. liite).

Tutkimukseen vastasi 80 luokanopettajaa, ja vastausprosentti (57 %) oli hyvä. Koska kyselylomakkeet lähetettiin eri paikkakunnilla työskenteleville opettajille, saatiin vastaukset kattavasti eri puolilta Suomea, minkä perusteella tuloksia voidaan luotetta-

vammin yleistää. Yksinkertaistetun kyselylomakkeen ansiosta lomakkeet olivat hyvin täytettyjä, ja vajaita lomakkeita oli vähän.

Väärinymmärryksiltä pyrittiin välttymään tarjoamalla yksinkertaisia ”kyllä” tai ”ei” vastausvaihtoehtoja. Mieliäiteitä mittaava neljäosainen Likert-asteikko oli hyvä tulkinnan kannalta, sillä vastaajilla ei ollut mahdollisuutta ilmoittaa neutraalia mieliäitettä. Validiutta osoittaa myös se, että tutkimus löysi vastaukset pääosaan asetetuista tutkimusongelmista (Metsämuuronen, 2003: 45; Valkonen, 1981: 67).

Kyselytutkimuksen ongelmana on kuitenkin se, ettei voida varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja miten rehellisesti he ovat siihen vastanneet (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2003: 184). Varsinkin avointen kysymysten vastauskato oli melko suuri, noin 18 - 20 % vastaajista jätti vastaamatta avoimiin kysymyksiin. Avointen kysymysten haittana onkin se, että kiireinen vastaaja on haluton miettimään ylimääräisiä vastauksia, ja jättää vastauksen kokonaan täyttämättä. Avointen kysymysten kuvauksista olisi voinut saada kattavampia ja vastauskato olisi voinut jäädä pienemmäksi, jos esimerkiksi tanssikäsityksiä kartoittaessa olisi lisäksi annettu mahdollisuus rengastaa valmiita vaihtoehtoja.

Kyselylomake antoi myös vastaajalle vapauksia itse määrittellä, mikä on paljon tai vähän. Nämä käsitteet ovat hyvinkin suhteellisia ja voivat tarkoittaa eri vastaajilla erilaisia määriä. Siksi joitakin määriä (tuntimääriä) pyydettiin täydentämään tarkalla luvulla.

Vertailujen luotettavuutta pyrittiin määrittelemään tekemällä tanssiasennemittari. Asennemittarin sisäistä johdonmukaisuutta mittaava Cronbachin alfa-kerroin oli mittarissa esiintyvien muuttujien osalta aluksi vain 0.61, joten mittarista jouduttiin poistamaan kaksi asennetta kuvaavaa muuttujaa, jotta mittarin alfa-kerroin nousi hyväksytyyn 0,70 tuntumaan. Tämä muodosti lopullisen tanssiasennemittarin. Jatkossa asennemittaria tulisi kehittää monipuolisemmaksi aikaisempien asennemittareitten pohjalta, ja opetusasennemittarin voisi suunnitella asennemittarin rinnalle.

Vaikka tutkimuksen otoskoko ($n = 80$) ei ole kovinkaan suuri, voidaan tuloksia pitää luotettavina ja edustavina ja yleistää ne koko opettajakuntaa koskeviksi. Tulokset kuvaavat melko kattavasti tämänhetkistä koulujen tanssinopetustilannetta. Myös aikaisemmat tutkimukset tukevat tutkimuksessa löydettyjä päätuloksia.

4.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien asennoitumista tanssinopetukseen sekä tanssinopetuksen esiintyvyyttä peruskoulun alaluokilla. Tulokset vahvistivat mm. aikaisemmin käytävää keskustelua mies- ja naisopettajien sukupuolistereotyyppisestä ajattelusta. Vaikka tutkimuksien mukaan (Nieminen ym., 2003) miesten asennoituminen tanssiin ja sen opettamiseen on ollut myönteistä, on edelleenkin havaittavissa huomattava ero miesten ja naisten tanssin opetuksen määrässä.

Koska koetulla pätevyydellä oli tämänkin tutkimuksen mukaan selvä yhteys tanssin opetustuntien määrään, olisi jatkotutkimusaiheena mielenkiintoista selvittää, olisiko luokanopettajille järjestettävällä lastentanssikurssilla vaikutuksia tanssinopetuksen lisääntymiseen. Etenkin miehille suunnattu kurssi voisi parantaa heidän itsetuntoaan ja taitojaan tanssinopetuksessa, kuten McCormackin (2001) tutkimuksessa kävi toteen, ja motivoida heitä opettamaan tanssia enemmän. Koulutuksen tehtävänä olisi antaa konkreettisia ja helposti toteutettavia tanssinopetusvinkkejä opettajille ja korostaa sen luovaa puolta askelkuvioita enemmän. Jo opettajankoulutuksessa tulisi antaa suurempi paino tanssin merkitykselle lapsen kehityksessä, kuin sen liikunnalliselle arvostukselle.

Kuten aikaisemmat tutkimukset esittävät, tanssia voidaan pitää yhtenä merkittävistä tekijöistä lapsen motoristen ja kognitiivisen kehityksen kannalta (Anttila, 1994; Holopainen, 1991; Purcell, 1994; Simmons, 1997). Näiden tulosten valossa voisikin olla perusteltua, että jokainen opettaja pitäisi saada opettamaan musiikki- tai ilmaisuliikuntaa oppilailleen ainakin muutaman tunnin verran.

Kiinnostus tanssinopetussuunnitelman kehittämiseen heräsi tutkimuksen aikana. Vuoden 2004 opetussuunnitelman toteutumista voisi tutkia muutaman vuoden kuluttua ja selvittää, onko uusi opetussuunnitelma ohjannut tanssinopetusta esimerkiksi vapaamuotoisempaan ilmaisuliikuntaan päin tai onko opetussuunnitelma rohkaissut opettajia kokeilemaan vapaammin vai mahdollistanut tanssin poisjättämisen opetuksesta. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat saattavat sisältää tarkempia ohjeita tanssinopetuksesta, mutta valtakunnallisen mallin voisi suunnitella toteutettavaksi jokaisella koululla. Myös 1.-6.-luokkalaisten oppilaitten näkökantaa on tutkittu vähän. Ala-asteilla järjestetyt erilaiset tanssiprojektit ovat saaneet hyvää palautetta oppilailta (Anttila 1994; Sarje 2001), mutta mitä oppilaat oppivat kerran vuodessa liikuntatunnilla järjestetyllä tanssitunnilla?

Lähteet

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of a planned behaviour. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behaviour* (pp. 11-39). Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Allison, P.C. (1987). What and how preservice physical education teachers observe during an early field experience. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 58, 242-249.
- Allison, P.C. (1990). Classroom teachers' observations of physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education* 9, 272-283.
- Anttila, E. (1994). *Tanssin aika*. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 139.
- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191-215.
- Berg, P. (2003). Sukupuolitettu liikuntakasvatus? *Liikunta & Tiede* 40 (2), 19-22.
- Biddle, S. J. H. (1997). Cognitive Theories of Motivation and the Physical Self. In K. R. Fox (Ed.) *The Physical self. From motivation to well-being* (pp. 59-82). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Carney, C. & Chedzoy, S. (1998). Primary Student Teacher Prior Experiences and their Relationship to Estimated Competence to Teach the National Curriculum for Physical Education. *Sport, Education and Society*, 3 (1), 19-36.
- Carson, R. L. (2003). Physical Education Teacher Motivation: An Examination of Self-Determination theory. *Kinesiology Abstracts*, 16 (2). Abstrakti luettu Ericissä Physical Education Index, AN: S-921746.
- Cole, D.A. (1991). Change in Self-Perceived Competence as a Function of Peer and Teacher Evaluation. *Developmental Psychology*, 27 (4). 682-688.
- Faucuette, N., Nugent, P., Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (2002) "I'd rather chew on aluminium foil". Overcoming classroom teachers' resistance to teaching physical education. *Journal of teaching in Physical Education* 21, 287-308.
- Faulkner, G. & Reeves, C. (2000). Primary School Student Teachers' Physical Self-Perceptions and Attitudes Toward Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19. Human Kinetics Publishers, INC. 311-324.

- Fox, K. R. (1997). The Physical Self and Processes in Self-Esteem development. In K. R. Fox (Ed.) *The Physical Self: From Motivation to Well-being* (pp. 111-139). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Frömel, K., Stratton, G., Vasendova, J. & Pangrazi, R. P. (2002). Dance as a Fitness Activity: The Impact of Teaching Style and Dance Form. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 73 (5), 26-30.
- Goudas, M. Biddle, S. & Underwood, M. (1995). A Prospective Study of the Relationships Between Motivational Orientations and Perceived Competence with Intrinsic Motivation and Achievement in a Teacher Education Course. *Educational Psychology*, 15 (1), 89-96.
- Harrison (1998). Why Physical Education Teachers Should Reject the New Proposals for Primary Education. *British Journal of Physical Education*, 29, 4-6.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Heikinaho-Johansson, P. (2003). Hyvästä parempaa – normaaliohjauksella. *Liikunta & Tiede* 40 (2), 5-8.
- Holopainen, S. (1983). *7-9-vuotiaiden liikuntakykyisyyden kehittyminen ja yhteydet yksilö- ja kouluympäristötekijöihin*. Liikunnan kansanterveyden julkaisuja 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Holopainen, S. (1990). *Koululaisten liikuntataidot: Motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastuksen selittämänä ja taitavuuden pedagoginen merkitys*. Studies in Sport, Physical Education and Health, 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Holopainen, S. (1991). *Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa*. Liikunnan kansanterveyden julkaisuja 75. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hännikäinen, M. & Randelin, M. (2001). Liikunnanopiskelija arvostaa ajan seuraamista tanssiopinnoissa. *Liikunta ja tiede* 38, 18-21.
- Kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas. 2003-2005*. (2003). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Katene W., Faulkner, G. & Reeves, C. (2000). The Relationships between Primary Student Teachers' Exercise Behaviour and their Attitude to teaching Physical Education. *The British Journal of Teaching Physical Education*, 31 (2), 44-46.
- Kraus, R. & Chapman, S. (1981) *History of the Dance in Art and Education*. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, INC.

- Kulinna, P. & Silverman, S. (2000). Teachers' Attitudes toward Teaching Physical Activity and Fitness. *Research Quarterly*, 71 (1), 80-84.
- Lee, A. M., Fredenburg, K., Belchen, D. & Cleveland, N. (1999). Gender differences in Children's Conceptions of Competence and Motivation in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4 (2), 161-174.
- Locke, E. & Latham, G. (1990). Work motivation: The High Performance Cycle. In U. Kleinbeck, H-H. Quast, H. Thierry & H. Häcker (Eds.) *Work motivation*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Luke, M. & Sinclair, G. (1991). Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward Physical Education. *Journal of Teaching Physical Education*, 11 (1), 31-46.
- Luukko, T. (1999). Tanssi kasvattaa, tanssi innostaa, tanssi kehittää, tanssi yhdistää. *Liikunnanopettaja* 5, 16-17.
- Macara, A. & Alves, T. (1997). Why do you dance? A study on the significance of dance for children. In E. Anttila (Ed.) *The call of forests and lakes: proceedings of the 1997 conference of dance and the child* (pp. 220-227). Kuopio: Dance and the Child International.
- Martin, J., Kulinna, P., Eklund, R. & Reed, B. (2001). Determinant of Teachers' Intentions to Teach Physically Active Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 129-143.
- McCormack, A. C. (2001). Using Reflective Practice in Teaching Dance to Preservice Physical Education Teachers. *European Journal of Physical Education*, 6 (1), 5-15.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Minton, S. (1998). Applications of Teaching Behavior Research and Imagery to Instruction in Dance Movement Skills: A Practical Session. In A. Macara (Ed.) *New Trends in Dance Teaching*. Portugal: MH edições, 42-45.
- Mäkinen, A.M. 2003. Koululaisten tanssiasenteet ja -käsitykset. Tutkimus poikien ja tyttöjen tanssiasenteista ja -käsityksistä ja niiden selittymisestä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nakra, H. (2000). Place of Dance in Basic Education. In J. LeDrew & H. Ritenburg (Ed.) *Extensions & Extremities: Points of Departure* (pp. 121-127). Saskatchewan: Dance and the Child International Conference 2000.

- Nieminen, P. 1998. *Four Dance Subcultures. A Study of Non-Professional Dancers' Socialization, Participation Motives, Attitudes and Stereotypes*. Studies in Sport, Physical Education and Health 55. University of Jyväskylä. Väitöskirja.
- Nieminen, P. (2001). Liikunnanopettaja tanssiopettajana: Oma osaaminen heijastuu asenteisiin ja oppilaisiin. *Liikunta ja tiede* 38, 6-8.
- Nieminen, P. & Varstala, V. (2000). A Study of Male and Female Physical Education Teachers' Perceived Competence in Dance and Their Opinions About Dance in Schools and in Physical Education Teacher Education. In T. Arnold (Ed.) *Facing Change* (pp. 263-271). Proceedings of the AISEP World Sport Science Congress in Australia.
- Nieminen, P., Varstala, V., Hännikäinen, R. & Suni, M. (2003). PE Students' Estimated Competence in Dance and Their General Thoughts about Dance. In *Dialogos Positives: 9th daCi International Conference 2003* (pp. 317-324). Salvador, El Salvador.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. (1997). *Tutkimusaineiston analyysi*. Porvoo: WSOY.
- Parkatti, T. (1994) Uupumus uhkaa ikääntyvää liikunnanopettajaa. *Liikunta ja Tiede* 30 (1), 22-24.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelma 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* (pp.159-162). Opetushallitus. <http://www.oph.fi>.
- Purcell, T. M. (1994). *Teaching children dance: Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pöyry, L., Jokelainen H., Ruth, K., Rönkä, T., Lappeteläinen, A. & Riihimäki, A. (2001). Ensimmäinen suomalainen motivaatioseminaari. *Psykologia. Tiedepoliittinen aikakauslehti* 36 (4), 276-279.
- Rainio, K. & Helkama, K. (1974). *Sosiaalipsykologian oppikirja*. Porvoo: WSOY.
- Raiskio, P. (1995). On aika tunnustaa tanssi taideaineeksi. *Opettaja*, 90 (12), 36.
- Rolfe, L. & Chedzoy, S. (1997). Student Teachers' Perceptions of Teaching Dance in Primary School. *European Journal of Physical Education*, 2 (2), 218-227.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Räty, H. (1987). *Asenne minäkuvauksena*. Psykologian tutkimuksia. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. No.6.

- Sarje, A. (2001). Koululaiset koreografeina – luova tanssi liikunnallisena vaihtoehtona. *Liikunta ja tiede* 38, 22-24.
- Schempp, P., Manross, D., Tan, S. & Fincher, M. (1998). Subject Expertise and Teachers' Knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education* 17 (3), 342-356.
- Schwarzer, R. 1992. Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In R. Schwarzer (Ed.) *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217-243). Washington, DC.: Hemisphere.
- Simmons, M. (1997) Why Include Dance in the Elementary School Curriculum. In E. Anttila (Ed.) *The call of Forests and Lakes: proceedings of the 1997 conference of dance and the child* (pp. 351-356). Kuopio: Dance and the Child International.
- Sonstroem, R.J. (1997). A Mediator of Exercise and Self-Esteem. In K. R. Fox (Ed.) *The Physical Self: From Motivation to Well-being* (pp. 3-26). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valkonen, T. (1981). *Haastattelu- ja kyselyaineiston analysointi sosiaalitutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus Ab. 7.painos.
- Valli, R. (2001). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 45. University of Jyväskylä.
- Wallhead, T. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), 4-18.
- Wang, C., Chatzisarantis, N., Spray, C. & Biddle, S. (2002). Achievement goal profiles in School Physical Education: Differences in Self-determination, Sport Ability Beliefs and Physical Activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (3), 433-445.
- Williams, A. (1979). Physical Education in the Junior School – A Study of the Teachers Involved. *Bulletin of Physical Education*, 15 (3), 5-13.
- Xiang, P., McBride, R. & Bruene, A. (2003). Relations of Parents' Beliefs to Children's Motivation in an Elementary Physical Education Running Program. *Journal of Teaching in Physical Education* 22 (4), 410-425.
- Ylönen, M. (2003). Kulttuuri luo tanssia – tanssi luo kulttuuria. In J. Heikinaro, T. Huovinen & L. Kytökorpi (Ed.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (pp. 201-210). Porvoo: WSOY.

Liite 1. Kyselylomake (tutkimuksessa mukana olleet osiot) ja vastausjakaumat

KYSELYTUTKIMUS LIIKUNTAAN OPETTAVILLE LUOKANOPETTAJILLE

Hei,

Teen pro gradu-työtäni Jyväskylän yliopistossa. Aiheenani on tutkia liikuntaa opettavien 1.-6. luokkien luokanopettajien tanssi- ja tanssinopetusasenteita sekä niiden vaikutuksia tanssin opetuksen määrään ja sisältöön.

Pyytäisin Sinua vastaamaan lomakkeessa esitettyihin kysymyksiin *omien kokemuksiesi mukaisesti*. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, eikä nimiä, kouluja tai paikkakuntia tule ilmi tutkimuksessa.

Suurimpaan osaan kysymyksistä voit vastata rengastamalla sopivimman vaihtoehdon. Muutama kysymykseen pyydän Sinua kirjoittamaan omia käsityksiäsi asiasta.

Toivon mahdollisimman pikaista vastaamista, viimeistään ennen 10.11.04. Lähetän koululenne *yhteisen palautuskuoren*, jossa voit lähettää lomakkeesi takaisin.

Suuret kiitokset Yhteistyöstäsi,

Terveisin, Noora Hämeenaho

Kasvatustieteiden yo

Kyselylomake opettajille

(jatkuu)

Rengasta sopivin vaihtoehto:

1. Olen 1 mies 39% 2 nainen 60%

2. Olen syntynyt vuonna _____ Iän ka. 39 v.

3. Olen opiskellut seuraavasti:

1	luokanopettaja	48%
2	liikunnanopettaja	-
3	luokanopettaja ja liikunnan erikoistuja (15 ov)	38%
4	luokanopettaja ja liikunnan erikoistuja (35ov)	6%
5	luokanopettaja ja liikunnanopettaja (yli 55ov)	-
6	jokin muu, mikä _____	9%

4. Olen suorittanut tanssipedagogiikan opintoja

1	Kyllä, _____ ov.	11%
2	En ole.	89%

5. Valmistuin opettajaksi vuonna _____ 95%

6. Opiskelupaikkani, josta olen valmistunut _____	Kajaani	23%
	Turku	11%
	Hämeenlinna	11%
	Rauma	10%
	Helsinki	9%
	Jyväskylä	8%
	Savonlinna	6%
	Oulu	5%
	Joensuu	5%
	Rovaniemi	5%
	Kokkola	1%
	Muu	1%
	Ei valmistunut	5%

(jatkuu)

7. Kuinka monta kertaa meillä oli tanssia koulutuksessani

1	ei juuri ollenkaan	(= n. _____ kertaa)	39%
2	jonkin verran	(= n. _____ kertaa)	54%
3	melko paljon	(= n. _____ kertaa)	5%
4	hyvin paljon	(= n. _____ kertaa)	1%

8. Olen harrastanut tai harrastan tanssia vapaa-aikanani esim. seuroissa tai tanssikoulu-
sa

1	En	65%
2	Kyllä, olen tanssinut noin _____ vuotta	35%

9. Jos vastasit äskeiseen kysymykseen myöntävästi, ympyröi mitä seuraavista tanssila-
jeista olet harrastanut koulutuntien ulkopuolella.

	ei lainkaan	jonkin verran	paljon
1. kansantansseja	-	23%	4%
2. lavatansseja / seuratansseja	-	19%	10%
3. kilpatanssia	-	1%	
4. lastentanssia	-	13%	
5. balettia	-	8%	3%
6. jazz tanssia	-	6%	8%
7. modernia tanssia	-	8%	3%
8. street dancea / hip hoppia	-	9%	1%
9. afroa	-	11%	1%
10. jotain muuta, mitä _____ _____ _____	-	5%	4%

10. Olen toiminut tanssin opettajana / ohjaajana esim. jossakin seurassa tai tanssikoulu-
sa

1	En ole	93%
2	Kyllä	8%

(jatkuu)

11. Koulussani on tällä hetkellä n. _____ oppilasta. <100 8%
100-200 35%
>200 57%
ka 286

12. Olen opettanut liikuntaa _____ vuotta. ka. 13 v.

13. Koulullani on käytössä sopiva liikuntasali

1 Kyllä 90%
2 Ei 9%

14. Luokkataso, jolle opetan liikuntaa: _____ 1.-2. lk 28%
3.-4. lk 14%
5.-6. lk 18%
3.-6. lk 33%
1.-6. lk 9%

15. Arvioi, kuinka monta tuntia vuodessa keskimäärin opetat tanssia yhdelle luokalle:
_____ tuntia 3,4 h

16. Minkä kouluarvosanan antaisit tanssitaidoillesi ja tanssin opetustaidoillesi?

	4	5	6	7	8	9	10	Yhteensä
taidot %	3	3	16	19	43	11	3	96 %
opetustaidot %	5	9	18	26	26	10	1	95 %

17. Haluatko opettaa tanssia?

1 Kyllä 66%
2 En 29%

18. Koetko tanssin opettamisen vaikeaksi?

1 Kyllä 50%
2 En 49%

(jatkuu)

Jos vastasit kyllä, mitkä asiat tanssin opettamisessa ovat mielestäsi vaikeita?

-	Huonot taidot	38%
-	Kiinnostus	18%
-	Suunnittelu	8%
-	Organisointi	5%

19. Merkitse 1 sen tanssimuodon kohdalle, jota opetat eniten (peruskoulun 1.-6.luokilla), 2 seuraavaksi eniten jne. Merkitse 0, jos et opeta jotakin tanssimuotoa lainkaan.

1	kansantanssit	_____	63%
2	seuratanssit / lavatanssit	_____	61%
3	luova tanssi / ilmaisuliikunta	_____	64%
4	vanhat tanssit / juhlatanssit	_____	49%
5	street dance / hip hop jne.	_____	23%
6	jazz tanssi	_____	11%
7	moderni tanssi	_____	9%
8	afro	_____	8%
9	baletti	_____	4%
jotain muuta, mitä:			
10	_____	_____	6%
11	_____	_____	
12	_____	_____	

20. Mitä tansseja mielestäsi tulisi ainakin opettaa peruskoulussa luokilla 1-6? Ympyröi vaihtoehdot.

1	kansantanssit	76%
2	lavatanssit	63%
3	luova tanssi / ilmaisuliikunta	75%
4	vanhat tanssit / juhlatanssit	44%
5	street dance / hip hop	21%
6	jazz tanssi	6%
7	moderni tanssi	8%
8	afro	8%
9	baletti	1%
10	jotain muuta, mitä _____	

(jatkuu)

21. Uskoisin, että oppilaat yleensä pitävät alla luetelluista tanssilajeista seuraavasti:

	pitää	ei pidä	en osaa sanoa
1. kansantanssit	53%	21%	26%
2. seurataanssit / lavataanssit	58%	18%	25%
3. luova tanssi / ilmaisuliikunta	80%	1%	19%
4. vanhat tanssit / juhlatanssit	58%	14%	29%
5. street dance / hip hop jne.	81%		19%
6. jazz tanssi	31%	14%	55%
7. moderni tanssi	34%	11%	55%
8. afro	29%	9%	63%
9. baletti	9%	26%	65%

22. Mihin aineeseen tanssin tulisi kuulua

1 liikuntaan	43%
2 musiikkiin	3%
3 oma oppiaine	4%
4 ei tulisi kuulua koulussa opetettaviin aineisiin (liikuntaan ja musiikkiin)	1% 49%

23. Seuraavassa on koulua ja tanssia koskevia väittämiä. Vastaa jokaiseen väittämään ympyröimällä mielestäsi sopivin vaihtoehto.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
1. Lapsuuden kodissani tanssiin suhtauduttiin myönteisesti	-	11 %	29 %	59 %
2. Tanssin opetus ei ole mielestäni kovin tärkeää 1.- 6.-luokilla	29%	43%	24%	5%
3. Tanssinopetuksen tulisi sisältyä koulun liikuntatunteihin	5%	9%	49%	36%

(jatkuu)

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
4. Tanssin tulisi olla pelkästään vapaasti valittava aine kouluissa	35%	48%	10%	8%
5. Olen voinut järjestää tarpeeksi tanssinopetusta koulussa.	15%	26%	34%	24%
6. Liikunnan opettajien pitäisi pystyä opettamaan tanssia kouluissa	4%	8%	50%	36%
7. Ammattitaitoisten tanssinopettajien (ei liikunnan opettajien) tulisi vastata koulujen tanssiopetuksesta	26%	38%	30%	6%
8. Liikunnan opettajan tulisi voida itse päättää haluaako hän opettaa tanssia vai ei	10%	34%	34%	23%
9. Koulun tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus ilmaista itseään myös tanssimalla	3%	1%	53%	44%

24. Kirjoita vielä tämänhetkinen tanssikäsityksesi. Mitä sana TANSSI tuo sinulle mieleen? Kuvaile mahdollisimman tarkasti. Mikä on tanssia, mikä ei?

- Tanssi on liikuntaa 69%
- Tanssi on taidetta 13%
- Tanssi on sosiaalista 16%
- Tanssi on luovaa 35%
- Jotain muuta 11%

25. Kirjoita nyt tämänhetkinen käsityksesi musiikkiliikunnasta. Mikä on tanssin ja musiikkiliikunnan ero?

- Musiikkiliikunta on liikuntaa 33%
- Musiikkiliikunta on taidetta 3%
- Musiikkiliikunta on sosiaalista 1%
- Musiikkiliikunta on luovaa 37%
- Jotain muuta 19%

Kiitos vastauksestasi! Tarkistathan vielä, että vastasit jokaiseen kysymykseen.